

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة اربد

The effectiveness of Training Program Based on Drama on Developing Social Skills Among Intellectually Disabled Children in Provence of Irbid

إعداد الطالبة

إيمان سميح البواعنه

بإشراف الدكتور

قيس ابراهيم المقداد

حقل التخصص – تربية خاصة

الفصل الدراسي الثاني

2013/2014

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة اربد

إعداد

إيمان سميح البواعنه

بكالوريوس معلم صف، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2009 م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص تربية خاصة، جامعة اليرموك

وافق عليها

الدكتور قيس ابراهيم المقداد.................................. مشرفاً ورئيساً

أستاذ مشارك في التربية الخاصة/ جامعة اليرموك

الدكتور محمد علي مهيدات.................................. عضواً

أستاذ مساعد في التربية الخاصة/ جامعة اليرموك

الدكتور علي فياض الربعات.................................. عضواً

أستاذ مشارك في الإخراج السينمائي والتمثيل/ جامعة اليرموك

الإهداء

إلى أجمل شيء في حياتي

إلى الأمان الذي يحيطني

إلى الحنان الذي يلفني

والـدي العزيـز

إلى من أنجبتني إلى هذه الدنيا

وأودعتني الله

إلى من يرتعش قلبي بذكرها

أمـــــي

إلى أمل، وأريج، وعبير، وتسنيم، وسجى

إلى عبد الله، وأحمد

إخوتـــي

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

إيمان البواعنه

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وسيد العالمين محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

الشكر لله عز وجل على فضله وجوده وكرمه، أن منّ علي وأعانني على إتمام هذه الرسالة، وهيأ لي الأسباب لذلك.

أما بعد، فإنه يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لدكتوري ومشرفي وموجهي الفاضل الدكتور قيس المقداد؛ لقبوله الإشراف على رسالتي هذه، وعلى توجيهاته الدائمة والسديدة، والتي كان لها عظيم الفضل بعد الله سبحانه وتعالى في إخراج هذه الرسالة، وإتمامها على النحو الذي أفخر به.

دكتوري الفاضل، ألف ألف شكر.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تكلفهم عناء قراءة الرسالة، ومناقشتها.

كما ويسعني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور فراس الحموري على جهوده في إتمام هذه العمل، وعلى سعة صدره وكرمه معي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة المحكمين لقبولهم تحكيم أدوات دراستي.

كما أتقدم بالشكر لمعلمات التربية الخاصة لمساعدتهن في تطبيق البرنامج التدريبي بأتم صورة، وتسهيل مهمة الحصول على البيانات اللازمة.

وكل الشكر والامتنان والتقدير لكل من قدم لي العلم والمعرفة، والدعم والمساندة في هذه الرسالة، ولم يسعني شكره.

الباحثة

إيمان البواعنه

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص باللغة العربية

البواعنه، إيمان سميح. فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة اربد. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2014. (المشرف: د. قيس ابراهيم المقداد)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأحد مراكز التربية الخاصة في محافظة اربد، وذلك تبعاً لمتغيري المجموعة (تجريبية، وضابطة)، والجنس، والتفاعل بينهما، وقد تكونت العينة من (40) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبمتوسط عمري (10.5) سنة، اختيروا بالطريقة القصدية المتيسرة، وزّعت في مجموعتين تجريبية (20)، وضابطة (20)، وتم تصميم برنامج تدريبي يستند إلى الدراما، ويضم خططاً تعليمية ووسائل وأنشطة متنوعة لغايات التدريب عليه. كما تم تطوير أداة المهارات الاجتماعية لأغراض القياس القبلي، والبعدي الفوري، والبعدي المؤجل بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد استمر البرنامج مدة خمسة أسابيع.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way-ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلبة على القياس البعدي الفوري تبعاً لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلبة تبعاً لمتغير الجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلبة بين القياسين البعدي الفوري والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية؛

الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، واستمرار أثره إلى ما بعد مرحلة التدريب.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، الدراما، الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

مقدمة

تسعى معظم النظم التربوية في مختلف دول العالم إلى تحسين مستوى استفادة الأفراد من فرص التعلم المتاحة، وتحقيق أكبر قدر من التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتلعب المهارات الاجتماعية للفرد دوراً رئيسياً في تحسين مستوى الاستفادة من فرص التعلم، وتحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي سواء للأفراد العاديين أو غيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكون الطلبة ذوي الإعاقة العقلية يتصفون بتأخر النضوج الاجتماعي والنفسي، وضعف الاستفادة من الخبرات السابقة، والتي تظهر في عدم قدرة الشخص على تصريف أموره بنفسه، وعدم قدرته على تحمل مسؤولياته الشخصية والاجتماعية؛ لذلك نجد أنهم غالباً ما يفشلون في مسايرة المعايير والأعراف الاجتماعية أو في تكوين علاقات شخصية أو اجتماعية دائمة مع الآخرين. إذ أنهم يعانون من عدد كبير من المشكلات السلوكية غير المقبولة اجتماعياً من مثل مقاطعة الآخرين أثناء الحديث، وعدم مراعاة الدور، وعدم الالتزام بالعادات الاجتماعية، وعدم الاتزان الانفعالي؛ الأمر الذي يجلب لهم النفور والرفض من قبل الآخرين، والصعوبة في تكوين الصداقات مع أقرانهم العاديين (Boase, 2009).

كما يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم أقل شعبية مقارنة بأقرانهم من نفس الفئة العمرية، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة في التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم؛ الأمر الذي يحد من قدرتهم على التفاعل مع المحيط الاجتماعي، ويقلص قدرتهم على الاستفادة من الوسط التعليمي، كما أن

النقص في المهارات الاجتماعية يؤدي بدوره إلى نقص في التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة، حيث يرى بوس (Boase, 2009) أنهم غالباً يعجزون عن معالجة المعلومات الاجتماعية بسبب تدني قدراتهم المعرفية في إدراك الطبيعة الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للمواقف التي يشاركون بها، ويشير كل من أومادفي وسوكوماران (Umadevi & Sukumaran, 2012) إلى أن 48% فقط من البالغين المعوقين عقلياً يمتلكون مهارات اجتماعية وظيفية يمكنهم استخدامها في حياتهم اليومية.

الإطار النظري

يعتبر موضوع تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، وذلك نظراً للنتائج المترتبة على ذلك في تكيف الطفل المعاق مع متطلبات حياته اليومية، وأيضا دمجه داخل المجتمع الذي يعيش فيه بصورة إيجابية وفعالة.

وتظهر الدراسات وجود علاقة بين الوظيفة الاجتماعية (Social Functioning) في مرحلة الطفولة المبكرة، وبين التكيف النفسي والاجتماعي في مراحل العمر اللاحقة، حيث يشير برين ولي (Bryan & Lee, 1990) المشار إليهما في (المقداد وبطاينه والجراح، 2011) إلى أن التفاعل مع الأقران يسهم في تطوير التفكير الشخصي والأخلاقي والاجتماعي، فالأطفال الذين لا يمتلكون مهارات اجتماعية إيجابية هم أكثر عرضة ليظهروا سلوكات اجتماعية غير وظيفية (Dysfunctional Social Behaviors) في المستقبل، والتي قد ترتبط بضعف أدائهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية، وميلهم نحو الجنوح. وقد أشار بوك (Bouck, 2011) إلى أن هذه الفئة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بحاجة إلى عناية وتدخل مستمرين في مجال المهارات

الاجتماعية، وأكد على ضرورة إيلاء البحوث اهتمام أكبر للممارسات والتدخلات التعليمية والتدريبية لهذه الفئة.

الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

ويمثل مفهوم الإعاقة العقلية تغيراً معاصراً لمجموعة المسميات التي تعبر عن التخلف العقلي(Mental Retadation) والذي كان يطلق على الطلبة ذوي الذكاء المنخفض (Koufman & Hallahan, 2011)، فقد رافق تلك التعريفات المقدمة ظهور عدة مصطلحات من مثل مصطلح الطفل الغبي أو الطفل البليد، والطفل الأبله الذي يشير إلى الطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية بسيطة، والأحمق والذي يعاني من إعاقة عقلية متوسطة أو شديدة، ثم مصطلح النقص العقلي (Mental Deficiency) ومصطلح التخلف العقلي (Mental Retadation) والذي قدمه هيبر (Heber) عام (1959) وتبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام (1961) وينص على أنه حالة تشير إلى أداء عقلي عام ينخفض عن المتوسط بانحراف معياري واحد، ويرافقه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو منذ الميلاد وحتى سن 16 (الروسان، 2010؛ الخطيب، 2010).

وفي عام (1973) قام جروسمان بمراجعة تعريف هيبر وقدم تعريفاً للتخلف العقلي والذي يشير إلى أن التخلف العقلي هو انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة، بانحرافيين معياريين عن المتوسط، يصاحبه عجز في السلوك التكيفي، ويظهر في مرحلة النمو منذ الميلاد وحتى سن 18 (Fisher & Haufe, 2009). وفي عام (2008) استبدلت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها بالجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (American Association on Intelletual Developmental Disabilities) وقدمت تعريفاً جديداً للإعاقة العقلية ينص

على أنها "إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره" (Koufman & Hallahan, 2011).

ويعكس هذا المفهوم حركة التطور التي شهدها ميدان التربية الخاصة من التغيّر في الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، وصدور التشريعات والقوانين الخاصة بهم، وكذلك ظهور المؤسسات والمنظمات الحقوقة التي تعنى بهم، والتحول من التركيز على تقديم الرعاية إلى التركيز على تقديم الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة لتحقيق النجاح، وزيادة فرص التعلم في البيئة المحيطة في إطار الدمج العام (Koufman & Hallahan, 2011؛ الخطيب، 2010).

وتشير معظم التعريفات التي تناولت الإعاقة العقلية إلى ارتباط القصور الذي يعانونه في النواحي العقلية بالقصور في المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي، على خلاف التعريفات السابقة كالتعريف الطبي والذي يعتمد على الأسباب المؤدية إلى الإصابة بالإعاقة العقلية في تفسير حدوثها، ومنها الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية، والأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال نمو الدماغ سواء أكانت قبل الولادة أو بعدها، وكذلك التعريف السيكومتري الذي يعتمد على معامل الذكاء (IQ) كمحك لتعريف الإعاقة العقلية، إذ يعتبر الأفراد الذين يقل معامل الذكاء لديهم عن (70) معوقين عقلياً (Koufman & Hallahan, 2011). فقد أشار التعريف الاجتماعي إلى مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع أقرانه من نفس الفئة العمرية (الروسان، 2010)، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية الذي أشار إلى ارتباط الإعاقة العقلية بانخفاض السلوك التكيفي الذي تمثله المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية للفرد.

وعلى ذلك فقد كانت تُشخّص حالات الإعاقة العقلية في بدايات القرن التاسع عشر من وجهة نظر طبية بالتركيز على الأسباب المؤدية إلى تلف الخلايا الدماغية (Brain Damage)، وتتم من قبل الأطباء في المستشفيات والمراكز الطبية، ثم تلى ذلك ظهور الاختبارات النفسية التي تقيس القدرات العقلية على يد بينيه ووكسلر، وبالتالي تم اعتماد معامل الذكاء (IQ) كمحك أساسي لتشخيص الإعاقة العقلية، ومع ظهور الاتجاه الاجتماعي في تعريف الإعاقة ظهرت المقاييس التي تقيس الجانب الاجتماعي للإعاقة العقلية أو مايسمى بالسلوك التكيُّفي، والذي يقاس عادة من خلال مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، أومقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية، أو مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي، كما ظهر الاتجاه التربوي في تشخيص الإعاقة والذي يقيس الجوانب التحصيلية للمعاقين عقلياً من خلال عدد من من المقاييس كمقاييس المهارات اللغوية، ومقاييس القراءة والكتابة للمعاقين عقلياً، ومقاييس المهارات العددية (الروسان، 2012؛ Salvia & Ysseldyke & Bolt, 2010)، وحالياً يتم اللجوء لها جميعاً ضمن ما يعرف بالاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة (Koufman & Hallahan, 2011).

وفيما يتعلق بنسب انتشار الإعاقة العقلية نجد أنها تتأثر بجملة من المتغيرات، تتمثل بتغير تعريفات الإعاقة، وتطور المقاييس التشخيصية، واعتمادها على عدة أبعاد لتشخيص الإعاقة العقلية، وتغير الاتجاهات في المجتمع نحو الشخص المعاق عقلياً، وتشير التقارير الصادرة عن المنظمات الدولية والعالمية المختلفة إلى أن نسبة انتشار الإعاقة العقلية في الدول العربية 3.8% من مجموع السكان (الروسان، 2010).

وتتعدد الأسباب المعروفة التي قد تؤدي إلى حدوث الإعاقة العقلية لدى الفرد؛ إلا أن كل من الروسان (2010) وكوفمان وهالاهان (Koufman & Hallahan, 2011) يؤكدون على إمكانية

تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة هي: أولاً: أسباب ما قبل الولادة، وتشمل العوامل الجينية، ويقصد بها العوامل الوراثية التي تنتقل عن طريق الجينات المحمولة على الكروموسومات، كما هو الحال في حالات المنغولية، أو حالات كبر أو صغر حجم الدماغ، والعوامل غير الجينية، وتشير إلى العوامل التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية مرحلة الحمل، ومنها الحصبة الألمانية، والزهري، والإلتهابات. وكذلك سوء التغذية للأم الحامل، والتعرض للأشعة السينية (X-Ray)، وتناول أنواع معينة من الأدوية والعقاقير والمشروبات الكحولية مثل: الأسبرين والإنسولين والحبوب المهدئة، واختلاف العامل الريزيسي.

ثانياً: أسباب أثناء الولادة، وتشمل نقص الأوكسجين أثناء عملية الولادة، وكذلك الصدمات الجسدية التي قد يتعرض لها الجنين أثناء عملية الولادة، أو استخدام الأداوت الخاصة بالولادة، أو الولادة القيصرية، أو قد يصاب الجنين بالإلتهابات ومنها التهاب السحايا والذي يؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي أو تلفه. ثالثاً: أسباب ما بعد الولادة، وتشير إلى تلك الأسباب التي تحدث بعد عملية الولادة والتي قد تؤدي للإصابة بالإعاقة العقلية، كالحوادث والصدمات الجسمية، والأمراض والإلتهابات التي يتعرض لها الأطفال في السنوات الأولى نتيجة ارتفاع درجة حرارته كحالات الحصبة والسحايا، وحالات التسمم أيضاً نتيجة تناول الأدوية والعقاقير؛ وبالتالي حدوث الإعاقة العقلية.

وبالحديث عن الخصائص التربوية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية فإنهم يواجهون بالإضافة للمشكلات والتحديات الأكاديمية والمتمثلة في مشكلات في القدرة على التعلم، والقدرة على الانتباه والتركيز على المهمات والمهارات التعليمية مقارنة مع أقارنهم العاديين من نفس الفئة العمرية، ومشكلات في التذكر، واستقبال المعلومات وتجهيزها بطريقة منظمة (& Koufman

Hallahan, 2011)؛ والذي غالباً ما يكون سبباً في الكثير من المشكلات التعليمية المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة وغيرها من المهارات الأكاديمية (الخطيب، 2010؛ الروسان، 2010)، مشكلات وتحديات اجتماعية تتمثل في صعوبة التواصل مع الآخرين، وفي تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، وكذلك في مواجهة المتطلبات الاجتماعية اليومية، وتحديات انفعالية تتمثل في تدني مفهوم الذات، والشعور بالحزن الإكتئاب، والسلوك العدواني والسلوك غير الاجتماعي، وغالباً ما تتداخل التحديات السلوكية والاجتماعية فيما بينها، ومنها الإنسحاب والذي يؤدي إلى علاقات سيئة مع الأقران، وكذلك إلى العزلة الاجتماعية وبالتالي تؤثر على حياتهم وقابليتهم للتعلم (ليرنر وجونز، 2014)، كما أن العديد منهم يعانون من مشاكل في التواصل غير اللفظي والذي يشكل عنصراً هاماً من عناصر مهاراتهم الاجتماعية (Fisher & Haufe, 2009).

ويؤكد كل من ماتسون وديمبسي ولوفولّو (Matson & Dempsey & Lovoullo, 2009) أن مجال النمو الاجتماعي يعد أحد أكثر مجالات النمو التي قد يعاني فيها الأفراد ذوي الإعاقة العقلية مشكلات كبيرة نتيجة للضعف العقلي والذي يجعل الطفل عرضة لمشكلات اجتماعية مختلفة، حيث أن العجز في المهارات الاجتماعية المناسبة وكثرة الإستجابات الاجتماعية غير المناسبة هي من الخصائص المميزة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية؛ كونهم يظهرون ضعفاً اجتماعياً انفعالياً في مواقف التعلم، ولكن غالباً ما يظهرون سلوكات غير مقبولة اجتماعياً قد تقود إلى نفور الآخرين منهم ورفضهم لهم أوتجنبهم، حيث أنهم يتصفون بأنهم أقل شعبية مقارنة بأقرانهم من نفس الفئة العمرية، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة في التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة بهم؛ الأمر الذي يحد من قدرتهم على التفاعل مع المحيط الاجتماعي، ويقلص قدرتهم

على الاستفادة من الوسط التعليمي، إذ أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤدي بدوره إلى نقص في التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة (Barkley, 1998).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بشكل عام من ضعف في ممارسة السلوكات الاجتماعية المرغوبة، الأمر الذي يتطلب تقديم برامج تدريبية لهم بغية تحسين سلوكاتهم الاجتماعية؛ من أجل تحقيق أكبر قدر من الاستفادة في المواقف التعليمية، وكذلك تحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف في البيئة المحيطة.

وتعد المهارات الاجتماعية ضرورية لتلبية المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية (ليرنر وجونز، 2014)، حيث أن امتلاك الأفراد لمستوى مناسب من المهارات الاجتماعية الضرورية، كالحفاظ على علاقات إيجابية ومتفائلة مع المجتمع، والقدرة على ضبط النفس في البيئة بسهولة، وعادات العمل المناسبة، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة ولوائح المدرسة، سيسهم في تحسين فرص تعلمهم وتفاعلهم الاجتماعي في البيئة التعليمية، وفي رفع مستوى تكيفهم في المجتمع (هارون، 2005؛ المقداد وبطاينه والجراح، 2011؛ Chang & Liu, 2006).

وتعرف المهارة بأنها تنفيذ سلسلة من السلوكيات بهدف إنجاز مهمة ما، والقدرة على القيام بعمل معين في أقل ما يمكن من الوقت، وبأيسر ما يمكن من الجهد، وبأكمل ما يمكن من الأداء مع تحقيق الأمان وتلافي الأخطاء، فهي قدرة إنجازيه متوارثة ومكتسبة (عبد الفتاح، 2010).

فيما تعرف المهارات الاجتماعية على أنها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين، وبطريقة مقبولة اجتماعياً وذات قيمة اجتماعية (Combs & Slaby, 1977)، ويعرفها الخولي وخيرالله (2009) بأنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً، يتدرب عليها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد بمثابة مشاركة بين الأفراد ومواقف الحياة اليومية، وتفيد في

إقامة علاقات مع الآخرين في محيط مجاله النفسي. أما القدرات الاجتماعية فتشير إلى الأداء العام للفرد في المجتمع والتي تشمل: السلوكات الاجتماعية الملائمة، والإدراك الاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (Chang & Liu, 2006).

ويشير نموذج أرجيل (Argeel) للمهارات الاجتماعية إلى ستة أشكال لها وتشمل: التواصل اللفظي والذي يعد أساساً للأداء الاجتماعي مثل وتوجيه الأسئلة والإجابة عليها، والقدرة على التحدث النشط، والتواصل غير اللفظي كتعبيرات الوجه، ومستوى القرب من الآخرين، ومهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين كالاهتمام ومساعدة الآخرين، ومشاركتهم في بعض الأنشطة، ومهارة الإدراك وحل المشكلات مثل معرفة القواعد التي تحكم المواقف الاجتماعية، وإتقان التحدث والإقناع في حل المشكلات، ومهارة تقديم الذات التي تشير إلى كيفية التفاعل مع الآخرين، وأخيراً مهارة توكيد الذات (الخولي وخير الله، 2009).

وتعد السلوكات التكيفية الاجتماعية الإيجابية كالتواصل، وإعطاء ردود الفعل وتلقيها، والتفاوض ضرورية لتوجيه حياة الفرد بنجاح، وعلى النقيض من ذلك فإن الافتقار لمثل هذه المهارات يؤدي إلى الإحباط والضغط النفسي، والفشل في إدارة وتنظيم حياة الفرد، وخلق العديد من الصراعات بينه وبين المجتمع (Bailey & Ballard, 2006). كما أن تعليم المهارات الاجتماعية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، يساعد في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم (Fisher & Haufe, 2009).

ويبدو أن القصور في المهارات الاجتماعية له دور أساسي في ظهور المشكلات السلوكية والعدوان لدى الأفراد المعاقين وخاصةً الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ الأمر الذي يكون سبباً في إحالة عدد كبير منهم إلى مراكز الصحة

النفسية، ويمكن التغلب على تلك المشاكل عن طريق تنمية مهاراتهم وتحسين قدرتهم على التواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة (Matson & Dempsey & Lovoullo, 2009).

ويؤكد كل من أجاليوتيس وكاليفا (Agaliotis & Kalyva, 2006) على حقيقة مفادها أن معرفة المعايير الاجتماعية، وفك الرموز فعالتين في المواقف الاجتماعية، وتعزيز احترام الذات، وأن درجة الخصائص التي يمتلكها ذوو الإعاقة في كثير من الأحيان غير مرضية، وهذا النقص في مستوى المهارات اللفظية وغير اللفظية يشكل لديهم صعوبات في ممارسة مهارات التواصل مع المحيط الاجتماعي، وعلى ذلك فإنهما يريان أن التدرب على المهارات الاجتماعية من شأنه أن يعوض العجز الاجتماعي.

وتنشأ السلوكات الاجتماعية عادة من خلال الخبرات والمخزون الثقافي المجتمعي المستقر (المقداد وزملاءه، 2012) حيث تشير الأدبيات إلى أن البيئة الداعمة للفرد المعاق عقلياً تساعده على اكتساب السلوكيات المقبولة إجتماعياً، وبالتالي الانخراط والاندماج في المجتمع (Bailey & Ballard, 2006)، وعلى العكس من ذلك فإن الاتجاهات السلبية نحو الفرد المعاق، ونقص المعلومات لدى الأشخاص المحيطين عن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وخصائصهم وإمكانياتهم تساهم في إساءة معاملتهم؛ بسبب خصائصهم ومشكلاتهم السلوكية، وفي بعض الوقت تعيق تقديم الدعم والمساندة لهم (Matson & Dempsey & Lovoullo, 2009)؛ الأمر الذي يستلزم تقديم تدخلات مساعدة ومساندة لهم، والسعي من أجل تحسين مهاراتهم الاجتماعية بما يحقق لهم الاندماج والانخراط في البيئة المحيطة.

وقد حاول العديد من الباحثين التصدي لهذه المشكلات ومحاولة تحسين مستوى امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة العقلية للمهارات الاجتماعية في المواقف الحياتية من خلال إيجاد برامج تدريبية تستند إلى استراتيجيات وأساليب متنوعة، ومن خلال استعراض استراتيجيات التدخل المستخدمة لتحسين المهارات الاجتماعية، يمكننا القول أنها تنوعت في استنادها إلى استراتيجيات مختلفة، فمنها ما اعتمد على استراتيجية حل المشكلات حيث وجد كل من كريتس ودونا (Cristes & Dunn, 2004) وإيميسين (Emecen, 2011) أن تعليم المهارات الاجتماعية بالاعتماد على استراتيجية حل المشكلات كان فعالاً في رفع مستوى امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة العقلية للمهارات الاجتماعية مقارنة بمستوى مهاراتهم قبل التدريب.

ومنها ما اعتمد على استراتيجية التدرب المعرفي في تعليم المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من الأفراد أمثال تكينارسلان وجوكول (Tekinarslan & Sucuogle, 2007)، وبوس (Boase, 2009)، والقحطاني (2000)، وخلصوا إلى فعالية هذه الاستراتيجية في تعليم مهارات الشكر، والاعتذار، وإلقاء التحية، وفي تعميمها أيضاً، وذلك عبر مراحل متسلسلة تتضمن التوجيهات اللفظية، والوعي، والتدريب، والتطبيقات.

وقد اعتمد بعض الباحثين على البرامج التدريبية التي تستند إلى أساليب تعديل السلوك في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية للمهارات الاجتماعية كما في دراسة الحميضي (2004). في حين استخدم آخرون أساليب أخرى في تعليم هذه المهارات كالنمذجة من خلال الفيديو كما في دراسة أوفك أوغلو (Ovcioglu, 2013)، ودراسة عبد الواحد (2009). والقصص الاجتماعية كما في دراسة زهانج (Zhang, 2011)، ودراسة المقداد وزملائه (2012)، واللعب والتمثيل الدرامي والتي تمتاز باحتوائها عناصر التشويق والإمتاع للطفل، وتقديم المادة التعليمية

بطريقة جاذبة له؛ مما يساعد في تسهيل عملية تعلم المهارات الجديدة وتعميمها (Culi, 2004; Rawal, 2006; Chang & Liu, 2006; Snape & Vettraino, 2007; Fisher & Haufe, 2009; Lawrence, 2011). فهي تعتبر وسيلة فرح وسرور بالنسبة للطفل؛ وبالتالي تقدم الدراما للأطفال ذوي الإعاقة فرصة اللعب الاجتماعي، حيث تمكنهم من استكشاف الحلول لمختلف المشاكل الاجتماعية التي تم التطرق لها وتمثيلها (Snape & Vettraino, 2007)، كما أن استخدامها كإستراتيجية عمل مع الأطفال في مراحل عمرية مبكرة تمكنهم من ردم الفجوة بين قلة خبرتهم في اللعب وقدرتهم عليه، وبالتالي تعريضهم لفرص التنشئة الاجتماعية والتي سبق وأن حرموا منها بسبب قدراتهم اللغوية المحدودة (Peter, 2003).

وقد أشار كل من سناب وفيترانيو (Snape & Vettraino, 2007) في دراسة تحليلية أجرياها تناولت البحوث التي استقصت أثر تقنيات الدراما في تعزيز وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة، إلى وجود دلائل تشير إلى أن البرامج الدرامية لديها القدرة على أن تكون فعالة في تعزيز وتنمية المهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أنها أشارت إلى وجود العديد من المحددات في تلك الدراسات، والمرتبطة بالعينة، وأدوات الدراسة، والتي تدعوا إلى إجراء المزيد من الدراسات لتأكيد فاعلية الدراما في هذا المجال، كما أوصت بضرورة عمل دراسات وفق منهجية دقيقة حول إمكانيات الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة.

ويشير كافال وموسترت (Kavale & Mostert, 2004) في دراسة تحليلية قاما بها على (53) دراسة سابقة قاست برامج تدريبية لتحسين مهارات الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إلى أن برامج تلك الدراسات أظهرت تأثيراً قليلاً، ولم تحسن بشكل ملحوظ

المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كما أنها لم تبين عناصر مثل عمر الطلبة المشاركين، أو مدة التدريب ونوعية البحث، كما بينت تقديرات الطلبة لأنفسهم أو لأدائهم، وتقديرات أقرانهم للتواصل الاجتماعي، وأن تقديرات المعلمين لتكيفهم كانت الأفضل، وتبين هذه النتائج أهمية النظر للتنوع في النتائج الموجودة في الأدب للحكم بأن البرامج التدريبية المقدمة للمهارات الاجتماعية ناجحة.

وتتأثر كفاية برامج التدخل ومدى نجاحها بالعديد من العوامل منها: عمر الأفراد المشاركين، ومدة التجربة، ونوعية البحث، ودقة الإجراءات ووضوحها (Brooks, 2013). ويشير (Cook & Oliver, 2011) إلى أن هناك بعض برامج التدخل تركز على عدد محدود من المهارات الاجتماعية، بينما تشمل عدد أكبر من المهارات الاجتماعية في برامج أخرى، ويعتمد البعض منها على عنصر تدخل واحد مثل الفيديو، أو الدمى ولا تدمجها ومعاً، حيث أن المعلمين في التدريس الطبيعي يحاولون دمج أكثر من أسلوب، وهذا يؤكد على طبيعة التدخل الذي تم تبنيه في الدراسة الحالية.

وحيث أن الدراسة الحالية تحاول بيان فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ يبدو ملائماً أن نعرض في الجزء التالي مفهوم الدراما ودورها التعليمي؛ كون أن هذه الدراسة تبحث استخدام الدراما في إطارها العام في الجوانب التعليمية والتدريبية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

الدراما: تعريفها ودورها التعليمي

يستخدم مصطلح دراما (Drama) كمرادف لمصطلح مسرح (Theater) والتي تعني (أنا أفعل)، وهي فن التعبير عن الحياة (النقيب، 2011)، ونشأت الدراما في بادئ الأمر من

الحاجة للسيطرة على تجارب الحياة المختلفة، حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف معنى هذه التجارب واستنباط قوانينها لتحويلها لصالحه في صراعه الدؤوب من أجل الحياة، والدراما كلمة يونانية تمثل أحد أنواع الفن الأدبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة، ونتج عنها أشكال عدة مثل الأوبرا والباليه، والمسرحيات الموسيقية، والمسرح الإيمائي، ومسرح العرائس، والأصل في الدراما هو المسرح (العناني، 2007).

ويعرفها إدميستون (Edmiston, 2007) بأنها استخدام اللعب التظاهري من أجل عرض المنهاج التعليمي. فيما تشير سليد (Slade, 1998) إلى أنها تجربة حياة طويلة بدلاً من أن تكون تدخلاً معيناً، حيث ترى أن المشاركة في الدراما يمكن أن يؤدي إلى تجربة التعلم على المدى الطويل.

أما المسرح فيشير إلى المكان الذي تمثل أو تؤدى عليه المسرحية، والمسرح في أبسط تعبيراته هو أحد أشكال التعبير والتواصل الفنية التي تعبر عن واقع الإنسان، وعلاقته مع الآخرين عن طريق أفراد يؤدون شخصيات، ويلعبون أدواراً ترتبط بفعل أو حدث يتضمن صراعاً، ويعبر عن إرادة إنسانية (Slade, 1998؛ عبد المنعم، 2007).

وتعرف عبد الحميد (1993) المشار إليها في (النقيب، 2011) مسرح الطفل باعتباره "ذلك المسرح الذي يقوم بتوجيه الأطفال نحو اكتسابهم لمجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات والأفكار الأدبية والثقافية، والفنية والعلمية والاجتماعية؛ بما يساعدهم على تنمية الحس الجمالي والخلقي والفني، وبناء شخصية إنسانية متكاملة ومتزنة" (ص: 27).

كما أن التمثيل الدرامي هو نوع من اللعب الذي يشارك فيه الطلبة بالتظاهر باللعب متخذين الأدوار والتفاعلات الموجودة والمستمدة من بيئتهم، وفيه يتفاعل الطلبة مع أقرانهم،

ويتعلمون كيفية الانخراط المناسب في البيئات والتفاعلات الاجتماعية (Lawrence, 2011 ;Edmiston, 2007).

وترى النقيب (2011) أن مسرح الطفل هو تلك الخبرة المسرحية المقصودة والمقدمة للطفل من خلال عمل مسرحي يوظف فيه تكنيك المسرح الدرامي، بهدف تهيئة الأطفال ليصبحوا أفراداً قادرين على التعامل مع معطيات مجتمعهم ومتغيراته. وتعتبر دراما الطفل (Child Drama) أحد أهم أنواع الدراما إذ أنها سلوك واقعي يكتشف الطفل من خلاله الحياة.

فيما يعرف يوسف (2001) المسرح بأنه تلك الوسيلة التربوية التي تتخذ من المسرح شكلاً لها، ومن التربية ومفاهيمها مضموناً من خلال استخدام تقنيات مسرحية بسيطة مثل الديكور المعبر، والملابس الدالة على الشخصيات، والإضاءة الجذابة دون المغالاة في هذه العناصر.

أما السيناريو فيشير إلى وصف عام يعطى للمشاهد المسرحية يتضمن وصف المكان سواء داخلياً أو خارجياً، وليلاً أو نهاراً، كما يتضمن وصفاً لدخول الشخصيات وخروجها، ووصفاً للحدث كما لو كان المشهد مرسوماً، وعلى الممثلين تنفيذ ذلك المشهد المكتوب باستخدام عناصر الإضاءة والحركة والديكور؛ ليكون مجموع مشاهد السيناريو هو مجموع مشاهد المسرحية (وهابي، 2011).

ويسعى المسرح التعليمي للطفل لتحقيق جملة من الأهداف تحددها أهميته وخصوصيته كعامل أساسي يساعد الطفل على التكيف مع الحياة، وتنمية استعداده وتوجيهه الوجهة الاجتماعية السليمة من خلال ما يقدمه من خبرات، وما يطرحه من مشاكل اجتماعية ومواضيع ذات صلة بحياته وعلاقته بالمجتمع (Jackson, 1980).

وتتبلور هذه الأهداف في إثارة المتعة والسرور في نفس الطفل، باعتباره يحتوي على العناصر الفنية المختلفة من ديكور وإضاءة، وملابس وموسيقى وغيرها، ومن خلال إمكانية تقمص الأدوار ومحاكاة الشخصيات. كما يهدف إلى المساهمة في بناء شخصية الطفل وتكاملها وتفاعلها مع غيرها، وبناء علاقات اجتماعية جديدة من خلال العمل المسرحي الذي يعتبر عملاً جماعياً بحتاً؛ وبالتالي يساهم في القضاء على بعض المظاهر السلوكية والنفسية عند بعض الأطفال من الخجل والخوف والارتباك والانطواء والعزلة، وهو أيضاً يسعى لتحقيق وظيفة تربوية، وذلك من خلال ما يوفره أو يعرضه من قيم ومفاهيم تربوية، والتي يسهل فهمها من خلاله. ووظيفة دينية واجتماعية، حيث أنه يعزز علاقة الطفل بالمجتمع المحيط به، كما أنه يزيد من خلال ما يعرضة ويوفره، من خبراته معارفه المختلفة (النواصرة، 2010).

وتأتي أهمية المسرح في نمو الطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً، إذ ازداد اهتمام المربين بنشاط المسرح من خلال ربطه باللعب التلقائي والمخطط، كوسيط هام وأساسي للنمو المتكامل للشخصية بحكم أنه يخاطب حواس الطفل المختلفة، على اعتبار أنه يمثل الوعاء الذي يمكن من خلاله استثارة انتباه الطفل وتنمية حسه لتعلم القيم التربوية، كما يعد وسيط لتقديم الخبرة الإنسانية للأطفال؛ الأمر الذي يساهم في توسيع مدركاتهم وإعطائهم فهم أكبر لواقع الحياة، وتحقيق قدر من الاتزان العاطفي لديهم (النواصرة، 2010؛ النقيب، 2011).

ولا تقتصر أهمية المسرح على التعلم، بل يمكن أن ينمي عند الطفل القدرة على اتخاذ القرار؛ لأن العمل المسرحي يفسح المجال للأطفال لاتخاذ القرار حول النشاط الذي يرغبون بممارسته، كما أن له دور بارز في توفير الخبرات التي تعجز عنها الأساليب التربوية، حيث أنه يجعل الطفل أكثر إحساساً بأفكار الآخرين وشعورهم (Lawrence, 2011؛ عبد المنعم،

2007). فهو يعد بمثابة نافذة للطفل على المجتمع المحيط به، بوصفه وسيلة بصرية تساعد الطفل على الفهم بسهولة ويسر من خلال إثارة حواسه، ذلك أنه يعتمد في الأساس على الصورة المرئية، والصوت مثل الإنشاد والغناء، وبذلك يعمل على تحويل المجردات إلى محسوسات ذات حيوية يتفاعل معها الطفل (سليد، 1981).

وتقدم الدراما للأطفال ذوي الإعاقة فرصة اللعب الاجتماعي، حيث تمكنهم من استكشاف الحلول لمختلف المشاكل الاجتماعية التي تم التطرق لها وتمثيلها (Snape & Vettraino, 2007)، كما أن استخدامها كإستراتيجية عمل مع الأطفال في مراحل عمرية مبكرة تمكنهم من ردم الفجوة بين قلة خبرتهم في اللعب وقدرتهم عليه، وبالتالي تعريضهم لفرص التنشئة الاجتماعية والتي سبق وأن حرموا منها بسبب قدراتهم اللغوية المحدودة (Peter, 2003).

ويعتبر العلاج بالدراما أن التفاعل الاجتماعي كاللعب، وتلك المشاهد والمراحل في البناء الدرامي ستساعد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على القضاء على تلك الحواجز، ومحاولة تشكيل حالة جديدة متوازنة للفرد، وتعزيز القدرات الاجتماعية للطلبة، حيث تتيح لهم فرصة الخروج من البيئات التي تجلب لهم التقديرات السلبية من خلال تمكنهم من التفاعل والاندماج مع الموقف، والتعاطف مع الأدوار التي يمثلونها (Chang & Liu, 2006)، كما أن تقديم سياقات مختلفة داخل الدراما تتيح مجموعة من مجالات الاتصال المختلفة، وتمكن هذه الفئة من الطلبة من تحقيق أكبر قدر من الوعي الذاتي (Peter, 2000).

وتؤكد الدراسات على دور المسرح في اكتساب الطفل ذوي الإعاقة لمزيد من القيم الاجتماعية كالتعاون، ومعرفة الحقوق والواجبات، وبناء علاقات إيجابية مع المجتمع، والقبول

الجيد للزملاء (Chang & Liu, 2006)، وكيفية الحصول على تفاعلات اجتماعية مناسبة، وتحسين قدرته على فهم الأدور من حوله في البيئة الاجتماعية (Lawrence, 2011).

وعليه تحاول هذه الدراسة بيان فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، على اعتبارها ضرورية لانخراطهم في المجتمع، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وذلك تبعاً لمتغيري الجنس والمجموعة (ضابطة، وتجريبية)، والتفاعل بينهما.

مشكلة الدراسة وسؤاليها

تسعى معظم النظم التربوية في مختلف دول العالم إلى تحسين مستوى استفادة الأفراد من فرص التعلم المتاحة، وتحقيق أكبر قدر من التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتلعب المهارات الاجتماعية للفرد دوراً رئيسياً في تحسين مستوى الاستفادة من فرص التعلم، وتحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي سواء للأفراد العاديين أو غيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعتبر موضوع تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة؛ نظراً للنتائج المترتبة على ذلك في تكيف الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم مع متطلبات حياته اليومية، وأيضا دمجه داخل المجتمع الذي يعيش فيه بصورة إيجابية وفعالة.

وعلى الرغم من وجود دراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إلا أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي تناولت اقتراح برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في البلدان العربية ومن بينها الأردن باستخدام الدراما؛ إذ يعاني ميدان التربية الخاصة من نقص الممارسات الفعلية في تدريب ذوي

الإعاقة العقلية وعدم كفايتها، وعدم توظيفها لمثل هذه الاستراتيجيات، والاكتفاء بتدخلات ذات طابع أكاديمي فقط، وإهمال واضح للجوانب المتعلقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي، كما أن الدراسات السابقة التي استقصت فاعلية الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لم تهتم كثيراً بالتأكد من استمرارية فاعلية برامجها بعد انتهاء فترة التدريب على البرنامج على عكس الدراسة الحالية، لذا حاولت الدراسة الحالية استقصاء فاعلية برنامج درامي مقترح في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدينة اربد تبعاً لمتغيري الجنس والمجموعة (تجريبية، وضابطة)، والتفاعل بينهما، وعلى وجه التحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يختلف أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على الاختبار البعدي الفوري في تعلم المهارات الاجتماعية باختلاف المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟
- هل هناك فروق في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على المهارات الاجتماعية بين الاختبار البعدي الفوري والاختبار البعدي المؤجل في المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في بعدها النظري في توجيه الباحثين لأهمية التوسع في استقصاء استخدام الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وعلى الصعيد التطبيقي فإنه من المتوقع لنتائج الدراسة الحالية أن تسهم في توفير برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ الأمر الذي يمكن المعملين والمختصين من تنمية المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من

الطلبة وضمن سياقات اجتماعية مشابهة للواقع، مما يساعد في تعميمها لحياتهم الاجتماعية، وبالتالي يساعدهم في تحسن صورتهم أمام الآخرين، ويزيد قبولهم وتكيفهم في المجتمع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **المهارات الاجتماعية:** وهي مجموعة من السلوكات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي (الخولي وخير الله، 2009)، وتتحدد بالدرجة التي تقدر للطفل على أداة المهارات الاجتماعية للمعاقين عقلياً المستخدمة في الدراسة، والتي تتمحور في ثلاثة أبعاد، هي: المهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، وإظهار عادات عمل مناسبة.

- **الطلبة ذوو الإعاقة العقلية البسيطة:** وهم الأطفال الذين يعانون من إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره (Koufman & Hallahan, 2011؛ الخطيب، 2010)، وفي الدراسة هم الطلبة الملتحقون في مراكز التربية الخاصة في مدينة إربد والمشاركين بالدراسة الحالية، والمشخصون على أن لديهم إعاقة عقلية بسيطة بناءً على الاختبارات السيكومترية المطبقة كاختبار ستانفورد بيانيه– الصورة الأردنية، والذي يحدد درجة ذكاءهم بين 55-70.

- **البرنامج التدريبي:** وهو برنامج يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالاعتماد على عناصر الدراما، والملتحقين بأحد مراكز التربية الخاصة في محافظة إربد، ويتكون من ثلاث وحدات تعليمية (حفلة عيد الميلاد، ورحلة إلى

المتنزه، وزيارة المريض)، وتشتمل كل وحدة على هدف عام، وأهداف فرعية ومهارات ووسائل وأنشطة، ويعتمد في تقديمه على أسلوبي النمذجة ولعب الأدوار، بالإضافة إلى أداة ملاحظة، من إعداد الباحثة.

- **التدريس التقليدي:** وهي تدريس المهارات الاجتماعية من خلال الإشراف والمتابعة من قبل المعلمات، وتدعيم السلوكيات المقبولة لدى الطلبة، وتزويد الطلبة بأوامر تنهاهم عن السلوكيات غير المرغوبة.

حدود ومحددات الدراسة

تبدو حدود الدراسة في الحدود الزمانية والمتمثلة في مدة تنفيذ الدراسة، والحدود المكانية والتمثلة في مكان تنفيذ الدراسة، كما تتحد نتائج الدراسة الحالية:

- بطريقة اختيار عينة الدراسة من الطلبة المشاركين ذوي الإعاقة العقلية في أحد مراكز التربية الخاصة في محافظة إربد.
- بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة، وتشمل: البرنامج التدريبي المعد لغاية تنفيذ الدراسة، وأدوات القياس القبلي والبعدي الفوري، والبعدي المؤجل للتحقق من فاعلية البرنامج.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يقدم هذا الفصل الفصل عرضاً لأبرز الدراسات السابقة التي تناولت استخدام برامج تدريبية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مع التركيز على البرامج التي استندت إلى الدراما بوصفها وسيط مشوق ومرغوب لدى الأطفال، ومشابه للواقع.

حيث يشير عدد من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين التدرب على المهارات الاجتماعية وزيادة فرص الاستفادة من التعلم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص، إذ أن المهارات الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تفاعل الفرد مع البيئة المدرسية، وتسهم في زيادة فرص استفادته من التعلم والاندماج فيها، وقد تناولت الدراسات التدريب على المهارات الاجتماعية بعدة طرق كالتدريب المعرفي، وحل المشكلات، وتعديل السلوك، في حين تناولت دراسات أخرى استخدام الدراما في التدريب على المهارات الاجتماعية. حيث سيتم عرض أمثلة للدراسات التي تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية تبعاً لتسلسلها الزمني.

الدراسات التي تناولت التدرب على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي الإعاقات الأخرى

قام كل من كريتس ودون (Crites & Dunn, 2004) بدراسة هدفت إلى بيان أثر تدريس مهارات حل المشكلات للطلبة ذوي الإعاقة العقلية على تكيفهم الاجتماعي في المراحل الانتقالية، وقد اشتملت العينة على (18) مشاركاً من ذوي الإعاقة العقلية موزعين وفق مجموعتين

تجريبية وضابطة، بمتوسط عمر (17) عاماً، وبمتوسط ذكاء (51)، وقد أشارت النتائج إلى أن ردود فعل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المشاركين جاءت إيجابية، إذ أنهم كانوا قادرين على حل المشكلات الاجتماعية باستخدام خطوات بسيطة.

وأجرى كل من تكينارسلان وسوكوجل (Tekinarslan & Sucuogle, 2007) دراسة هدفت إلى بيان إثر التدرب المعرفي في تنمية المهارات الاجتماعية الفعالة وتعميمها لذوي الإعاقة العقلية، وقد اشتملت العينة على تسعة طلاب من ذوي الإعاقة العقلية، وقد اشتمل البرنامج على ترميز المهارات الاجتماعية، ومهارات القرارات الاجتماعية، ومهارات الأداء الاجتماعي ومهارات التقييم الاجتماعي لتعليم المهارات الاجتماعية المستهدفة. وقد استخدمت القصص والصور المرسومة باليد أثناء تدريس المهارات، وقد تم تنفيذ دورات التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل فردي، ثلاث مرات أسبوعياً، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

وكذلك أجرى بوس (Boase, 2009) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية التدرب على المهارات الاجتماعية في تحسين الظروف التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (76) طالباً وطالبة، منهم (54) طالباً، و(22) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقسموا وفق مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة. وأكدت النتائج على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية في الفصول الدراسية خلال الأنشطة اليومية، وأن هناك حاجة ماسة لإيجاد استراتيجيات فعالة لتعلم المهارات الاجتماعية وخاصة للطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك لزيادة الكفاءة الاجتماعية للفرد في المواقف الأكاديمية، حيث أظهرت النتائج أن 75% من الطلبة ذوي الإعاقة

يعجزون عن معالجة المعلومات الاجتماعية بسبب الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي يعانون منها.

كما أجرى إيميسين (Emecen, 2011) دراسة لبيان أثر كل من استراتيجية حل المشكلات والتعلم المباشر في تدريس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الفئة العمرية (13-11) من كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً، وكانت مدة جلسات البرنامج (10) ساعات موزعة على (24) جلسة، وأوضحت النتائج أن كل من استراتيجية حل المشكلات والتدريس المباشر لديهما فعالية مماثلة في تحسين مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية مقارنة بمستوى البداية، وأوجدت النتائج إيضاً فعالية البرنامج في اكساب مهارات الشكر، والمشاركة، وتمييز السلوكات الخاصة بالجنس، والمدح، والتفاعل الاجتماعي، ورد الفعل الناسب للانتقادات، وطرح الأسئلة بالطريقة الصحيحة، والاعتذار، والقاء التحية، وطلب الإذن. في حين لم تظهر فروق بين كلا الجنسين في مستوى الاستفادة على البرنامج.

أما في الوطن العربي فقد قام الحميضي (2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً من المتخلفين عقلياً، مقسمين في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق البرنامج السلوكي ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم لهارون (1996)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي.

وأجرى القحطاني (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال بمعهد التربية الفكرية في مدينة الدمام، تراوحت أعمارهم مابين (12-16) سنة، واستخدام الباحث في الدراسة برنامج المهارات الاجتماعية من إعداد شوماكر (1988)، حيث تم تدريب الأطفال على كل مهارة عبر مراحل متسلسلة كالاتي: التوجيهات، الوعي، التدريب، التطبيقات. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال اكتسبوا المهارات الآتية: إلقاء التحية، وقول شكراً، والاعتذار.

الدراسات التي تناولت فاعلية الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والطلبة ذوي الإعاقات الأخرى

حيث قامت كولي (Guli, 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدخل القائم على الدراما الإبداعية في التفاعل الاجتماعي على الطلبة الأطفال ذوي الإعاقة، وأجريت على عينة مكونة من (41) طفلاً، (80%) إناث، و(20%) ذكور، في الفئات العمرية (8-10)، (-14 11)، وقد شملت العينة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتوحد، ومتلازمة اسبرجر، وذوي النشاط الزائد، وقد قسمت العينة وفق مجموعتين تجريبية، وضابطة، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية في تفاعلات الأطفال، وفي كفاءتهم الاجتماعية نتيجة مشاركتهم، بينما كان التدخل أقل إيجابية بالنسبة للطلبة ذوي النشاط الزائد.

وأكدت دراسة قامت بها راوال (Rawal, 2006) لبيان دور الدراما في تعزيز المهارات الاجتماعية الحياتية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من مدرسة مومباي، وأشارت إلى دور الدراما في تنمية وتحسين المهارات

الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وإيجاد سلوكات إيجابية لديهم تمكنهم من التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة ومتطلباتها وتحدياتها، وتعزيز قدراتهم على الإبداع، وتنمية مفهوم الذات لديهم.

وبالمثل قام كل من شانج وليو (Chang & Liu, 2006) بدراسة فاعلية العلاج بالدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، وقد أجريت على عينة مكونة من (22) طالباً وطالبة، استخدمت فيها عدة أدوات لجمع المعلومات كالملاحظة والمقابلة، وبرنامج تقييم المهارات الاجتماعية، والذي طبق على مدار شهر ونصف من خلال ثمانية جلسات مدة كل منها (90) دقيقة، وقد أثبتت نتائجها أهمية الدراما في علاج المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من للطلبة، ويبدو ذلك من خلال: زيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة مشاركتهم الاجتماعية في الأنشطة الجماعية، وتحسين قدرات الطلبة الاتصالية، كما بينت أهمية العلاج بالدراما لذوي المهارات الاجتماعية المتدنية على الرغم من أنها لا تزال غير مألوفة في المدارس الابتدائية.

كما قام كل من سناب وفيترانيو (Snape & Vettraino, 2007) بدراسة تحليلية تناولت البحوث التي استقصت أثر تقنيات الدراما في تعزيز وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقة، تضمنت (23) دراسة أجريت في الفترة ما بين (1990-2005)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود دلائل تشير إلى أن البرامج الدرامية لديها القدرة على أن تكون فعالة في تعزيز وتنمية المهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أنها أشارت إلى وجود العديد من المحددات في تلك الدراسات، والمرتبطة بالعينة، وأدوات الدراسة، والتي تدعوا إلى إجراء المزيد من الدراسات لتأكيد فاعلية الدراما في هذا المجال، كما أوصت بضرورة عمل

دراسات وفق منهجية دقيقة حول إمكانيات الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة.

وأشار كل من فشر وهوف (Fisher & Haufe, 2009) في دراسة أجرياها بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، شملت عينتها ثمانية أفراد من ذوي الإعاقة العقلية، والأفراد الذين يعانون من تأخر في النمو اللغوي، وذوي اضطراب (ADHD)، وطيف التوحد، وأشارت إلى فاعلية الدراما في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وفي تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم.

كما أجرت لاورنس (Lawrence, 2011) دراسة هدفت من خلالها إلى الكشف عن علاقة اللعب الدرامي في النمو الاجتماعي والانفعالي، على عينة مكونة من (4) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، أثبتت من خلالها أهمية المسرح الدرامي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تحسين قدرتهم على ضبط مشاعرهم الذاتية، وفهم الأدوار من حولهم في البيئة الاجتماعية من معلمين، ووالدين، وأقران وأشقاء من خلال تعليمهم كيفية التفاعل بشكل مناسب مع واقع الحياة، كما بينت وجود اختلافات في التعلم بين الجنسين (ذكور، إناث)، حيث أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أبطأ في تعلمهم من الإناث، كما أنهم بحاجة إلى المزيد من الوقت للنشاط، بينما حصلوا على درجة أعلى في القدرة على المنافسة، والتصور المكاني.

بينما أجرى زهانج (Zhang, 2011) دراسة هدفت إلى بيان أثر برنامج قائم على أسلوب القصة التي توظف اللعب والتعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية للطبة ذوي الإعاقة العقلية، من خلال التدريب المكثف في مجموعات صغيرة، وأظهرت النتائج أن أهذا الأسلوب فعال في تطوير مهارات اجتماعية تسمح للأفراد في ببناء علاقات إيجابية ومجزية، وتوفر

الفرصة لهم لممارسة المهارات الاجتماعية الطبيعية في البيئة وواقع الحياة، وبالتالي زيادة احتمالات تعميم هذه المهارات الجديدة.

كما أجرى أوفك أوغلو (Ovcioglu, 2013) دراسة هدفت لبيان فاعلية أسلوب النمذجة من خلال الفيديو في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت العينة من أربعة طلبة تتراوح أعمارهم بين (10-11) سنة، وأشارت النتائج إلى فاعلية النمذجة من خلال الفيديو في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المهارات الاجتماعية اليومية مثل: إلقاء التحية، كما أوضحت استمرارية التعلم حتى في مرحلة المتابعة للبرنامج، في حين لم يظهر أثر للجنس في مستوى التعلم.

وفي دراسة أجرتها عبد الواحد (2009) هدفت للكشف عن فاعلية السيكودراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واشتملت العينة على (40) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، وتتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة، موزعين وفق أربع مجموعات، مجموعة تجريبية أولى طبق عليها برنامج السيكودراما، ومجموعة تجريبية ثانية طبق عليها برنامج النمذجة، ومجموعة تجريبية ثالثة طبق عليها البرنامجين معاً، ومجموعة رابعة ضابطة، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية السيكودراما والنمذجة في تحسين مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والذين يعانون من اضطرابات في النطق، في حين أشارت إلى عدم تأثير الجنس على مستوى امتلاك مهارات التواصل لدى الطلبة على البرنامج ككل.

وقامت عبود (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج ترويحي مقترح قائم على استخدام فنيّات الدراما لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال، والمشاركة، وآداب

السلوك الاجتماعي، والتعامل بالنقود) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وقد استخدمت الباحثة المنهجين المسحي والتجريبي في الدراسة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بنسبة ذكاء (50-70)، وتكونت العينة من (10) أطفال (5 ذكور، 5 إناث) وتتراوح أعمارهم بين (9-14) سنة، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أما في الأردن فقد أجرى المقداد وزملائه (2012) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب القصص الاجتماعية متعددة الوسائط في تنمية السلوكات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الأردن وفقاً لمتغيرات المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس والتفاعل بينهما، وقد تكونت العينة من (60) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والذين تراوحت أعمارهم بين (8-12) عاماً، وقد احتوى البرنامج التدريبي على ثلاث قصص اجتماعية استهدفت سلوكات المشاركة، وطرح الأسئلة، ومبادرة الحديث مع الآخرين، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الاجتماعي تعزى لأثر طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وأفادت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الاجتماعي تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس والمجموعة على أداة السلوك الاجتماعي أو على أبعادها الفرعية. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن القصص الاجتماعية ذات فاعلية كبيرة في نمو السلوكات الاجتماعية لدى الطلبة المعوقين عقلياً، كما أشارت إلى أن هناك حاجة ملحة لإجراء مزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال للتحقق من نتائج الدراسة، وذلك من خلال دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح مع فئات أخرى من

الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة لنفس الفئة العمرية ولفئات عمرية أخرى، وفي بيئات أخرى، وإجراء مقارنة بينية لفاعلية برنامج القصص الاجتماعية باستخدام السرد، أو القصة المصورة، أو باستخدام الفيديو، أو عن طريق الدراما.

التعقيب على الدراسات

ومن العرض السابق لمجموعة الدراسات التي تناولت فاعلية الدراما في تحسين المهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، يمكن استخلاص أن هناك محاولات بحثية هدفت للتصدي لهذه المشكلات، وفي محاولة لتحسين مستوى امتلاك الأفراد ذوي الإعاقة العقلية للمهارات الاجتماعية في المواقف الحياتية من خلال إيجاد برامج تدريبية تستند إلى استراتيجيات وأساليب متنوعة، وفي الاستعراض السابق لاستراتيجيات التدخل السابقة فإنه يمكن القول أنها تنوعت في استنادها إلى استراتيجيات مختلفة في تعليم هذه المهارات والقصص الاجتماعية كما في دراسة المقداد وزملائه (2012) والتي أشارت إلى فاعلية القصص الإجتماعية في تعلم المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من الطلبة، وأوصت باستخدام تقنيات أخرى مثل الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية.

وكذلك النمذجة من خلال الفيديو كما في دراسة أوفك أوغلو (Ovcioglu, 2013) والتي هدفت لبيان فاعلية أسلوب النمذجة من خلال الفيديو في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وأشارت إلى فاعلية النمذجة من خلال الفيديو في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المهارات الاجتماعية اليومية مثل: إلقاء التحية، كما أوضحت استمرارية التعلم حتى في مرحلة المتابعة للبرنامج، ولكنها ضمت عينة قليلة جداً، حيث تكونت العينة من أربعة طلبة تتراوح أعمارهم بين (10-11) سنة؛ الأمر الذي يستلزم الدراسة في عينات أكبر بما يضمن إمكانية التعميم بنسبة

أعلى، ودراسة عبود (2009) والتي استقصت تأثير برنامج ترويحي مقترح قائم على استخدام فنيّات الدراما لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال، والمشاركة، وآداب السلوك الاجتماعي، والتعامل بالنقود) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، لكن في عينات قليلة نسبياً أيضاً حيث تكونت العينة من (10) أطفال (5 ذكور، 5 إناث) تتراوح أعمارهم بين (9-14) سنة. وكذلك الحال بالنسبة لدراستي لاورنس Lawrence, (2011) وفشر وهوف (Fisher & Haufe, 2009) والتي ضمت أيضاً عينات قليلة لم تتجاوز الثمانية طلبة، الأمر الذي يدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات على فاعلية الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية وضمن عينات أكبر.

كما أننا نلاحظ قصوراً في الدراسات التي أثبتت فاعلية الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية على مستوى الأردن والوطن العربي، ولعلها تقتصر في حدود علم الباحثة على دراستي عبد الواحد (2009)، ودراسة عبود (2009)، وبالمقارنة مع منهجية الدراسات السابقة نجد أنها تفتقر إلى وجود مرحلة متابعة، وهذا ينسجم مع ما أورده الخطيب (2010) من ضعف تعاني منه منهجية الدراسات التجريبية وشبه التجريبية العربية في التربية الخاصة؛ حيث أننا نرى أن بعض الدراسات لم تفصل الإجرءات بشكل دقيق، والتي سيتم الحديث عنها في فصل الطريقة والإجراءات.

وبالتالي فإن هناك حاجة لإجراء المزيد من البحوث التي تثبت فاعلية الدراما كأسلوب علاجي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة، كون اللعب والتمثيل الدرامي يمتاز باحتوائه على عناصر التشويق والإمتاع للطفل، وتقديم المادة التعليمية بطريقة جاذبة له؛ مما

يساعد في تسهيل عملية تعلم المهارات الجديدة وتعميمها (Culi, 2004; Rawal, 2006; Chang & Liu, 2006; Snape & Vettraino, 2007; Fisher & Haufe, 2009; Lawrence, 2011). فهي تعتبر وسيلة فرح وسرور بالنسبة للطفل؛ وبالتالي تقدم الدراما للأطفال ذوي الإعاقة فرصة اللعب الاجتماعي، وتمكنهم من استكشاف الحلول لمختلف المشاكل الاجتماعية التي تم التطرق لها وتمثيلها (Snape & Vettraino, 2007).

ومن هنا، يمكن النظر للدراسة الحالية بوصفها إحدى المحاولات البحثية التي تسعى إلى تأكيد دور الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك محاولة تضمينها كأحد الأساليب العلاجية في مجال قصور المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة تبعاً لمتغيري المجموعة (تجريبية، وضابطة)، والجنس والتفاعل بينهما، حيث استفادت الدراسة الحالية من إمكانية استخدام أدوات مساعدة مع الدراما من مثل الفيديو، والصور، والقصص، والدمى، وغيرها من الأداوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداوات الدراسة التي تم استخدامها لتحقيق غايات الدراسة (البرنامج، والأداة)، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة.

الأفراد المشاركون في الدراسة

شارك في الدراسة الحالية (40) طالباً وطالبةً من الطلبة الملتحقين بأحد مراكز التربية الخاصة في مدينة إربد، والمشخصين على أن لديهم إعاقة عقلية بسيطة بناءً على الاختبارات السيكومترية المطبقة كاختبار ستانفورد بيانيه– الصورة الأردنية، والذي يحدد درجة ذكاءهم بين (55-70)، في الفئة العمرية بين (8-14) سنة بمتوسط عمري (10.5) سنة من كلا الجنسين (ذكور، وإناث)، والذين لم يسبق لهم المشاركة في دراسات شبيهة بالدراسة الحالية، وقد تم توزيع الطلبة عشوائياً في مجموعتين: تجريبية (20)، بحيث تتلقى التدريس باستخدام الدراما، وضابطة (20)، لحيث تتلقى التدريس بالطريقة التقليدية، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب المجموع والجنس.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المجموع والجنس.

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
تجريبية	14	6	**20**
ضابطة	10	10	**20**
المجموع	**24**	**16**	**40**

أداتي الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بتطوير مجموعة من الأداوات تمثلت في البرنامج التدريبي، وأداة المهارات الاجتماعية، ويقدم هذا الجزء وصفاً لها، ويناقش دلالات صدقها وثباتها.

أولاً: البرنامج التدريبي المستند إلى الدراما والمطور في الدراسة الحالية

تم القيام ببناء برنامج تدريبي يستند إلى الدراما ويهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، الملتحقين بأحد مراكز التربية الخاصة في محافظة إربد، اعتماداً على الأدب التربوي ومراجعة الدراسات السابقة كدراستي (Chang & Liu, 2006; Lawrence, 2011). ويتكون من ثلاث وحدات تعليمية، وتشتمل كل وحدة على هدف عام، وأهداف فرعية ومهارات ووسائل وأنشطة، حيث روعي في كتابتها تقديم المهمات بشكل متسلسل، بالإضافة إلى الممارسة والتكرار، والمراجعة المستمرة للمهمات، والتعليم في مجموعات صغيرة (الخطيب، 2004؛ Zhang, 2011)، بحيث تم تحديد وتوضيح مهمة كل من المدرب والطالب أثناء تنفيذ الجلسات، حيث قامت الباحثة بعملية التدريب بمساعدة عدد من المعلمات المدربات، وقد تكون البرنامج مما يلي:

1. الخطط التعليمية

تم القيام بإعداد خطة تعليمية خاصة بكل موضوع من الموضوعات الثلاثة في الدراسة الحالية والمتمثلة في حفلة عيد الميلاد، ورحلة إلى المتنزه، وزيارة المريض، بينت فيها الأهداف

المرجوة من كل موضوع، والأساليب التدريسية المتبعة في تنفيذها، والأدوات التعليمية المستخدمة، وتوضيح دور كل من المدرب والطالب. كما هو موضح في الملحق (ت-1).

2. السيناريو والمشاهد

فقد تم القيام بإعداد ثلاثة سيناريوهات وفق مشاهد معينة في الموضوعات الثلاثة روعي فيها احتوائها على المهارات الاجتماعية، وأشكال التفاعل مع البيئة المحيطة، بحيث تضع الطالب في أجواء مماثلة للتفاعلات في البيئة المحيطة، وروعي في تصميمها تجزئة الأحداث إلى مهمات صغيرة في جمل قصيرة بحيث يسهل على الطالب حفظها وتأديتها. كما هو موضح في الملحق (ت-2).

3. القصص المصورة

وهي قصص تروي أحداث المشاهد في السيناريو على نحو متسلسل، وتكونت في مجملها من ثلاث قصص، قصة لكل موضوع، بحيث تساعد الطفل على فهم الأحداث، وتكوين صورة عامة عن السيناريو قبل الشروع في تدريبهم على أدائها، كونها تشكل عامل جذب لهم، والتي تم عرضها عليهم أولاً بهدف إيجاد جو من التفاعل بين الطلبة على الموضوع، وتشجيعهم على أخذ تصوّر عن المشاهد التي سيقومون بتمثيلها، وقد تم الاستعانة بمصمم جرافيك لإعداد القصص بما ينطبق والمشاهد بشكل مناسب لتقديمها لهذه الفئة من الطلبة. كما هو موضح في الملحق (ت-3).

4. الدمى

وهي عبارة عن دمى تمثل وتجسد شخصيات كرتونية على شكل (مهرج، وقطة، وكلب، وضفدع)، والهدف منها عرض السيناريو والمشاهد من خلالها، ويمكن استخدامها من خلال لبسها بكف اليد، بحيث يمكن تحريكها لتعطي إيماءات وحركات مناسبة لطبيعة الموقف التمثيلي، حيث تم عرض المشاهد ممثلة بواسطة الدمى من قبل المعلمات، ثم تم إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتفاعل معها من خلال محاولة لبسها بالكف وتمثيل المشاهد بواسطها، وقد تم القيام بالاستعانة بمصممة أزياء لتجهيزها بالشكل الذي يتناسب والهدف منها، كما هو موضح في الملحق (ت-4).

5. الفيديو

تم القيام بتصوير مقطع فيديو خاص بكل موضوع في الدراسة الحالية، يبين أحداث المشهد بشكل متسلسل بحيث يتم عرضه على الطلبة وتدريبهم على أداء المشاهد بناءاً عليه. وقد استعانت الباحثة في إعداده بمجموعة من الطلبة العاديين؛ بغية تقديم التفاعلات الطبيعية في البيئة وتوضيحها، ويعرض كل فيديو الأحداث والشخصيات الموجودة في المسرحية الخاص بها، بحيث يؤدى سيناريو المسرحية كاملاً، وفي ظروف مكانية شبيهة بالظروف التي تعرضها المسرحية من خلاله.

ويتكون البرنامج من (3) وحدات موزعة على (30) جلسة مدة كل جلسة (60) دقيقة مقسمة إلى جلسات فرعية مدة كل منها (15) دقيقة؛ وذلك لمراعاة قصر فترة الانتباه التي يعاني منها طلبة هذه الفئة، وقد نفّذت الجلسات في إحدى الغرف المتواجدة في المركز من قبل الباحثة

والمعلمات كمساعدات، حيث تم جمع الطلبة في المركز وتنفيذ البرنامج وفق الجدول رقم (2)، وجمع الملاحظات.

الجدول رقم (2): الجدول الزمني لتنفيذ جلسات البرنامج

رقم الجلسة	الوصف	المدة الزمنية لكل جلسة/ د
	العنوان: حفلة عيد الميلاد	
1.	جلسة تمهيدية لتهيئة الطلبة للموضوع.	60
2.	عرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد حفلة عيد الميلاد على الطلبة، وسردها على شكل قصة.	60
3.	عرض المشهد الدرامي حفلة عيد الميلاد أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى.	60
4.	عرض فيديو يعبر عن حفلة عيد الميلاد على الطلبة.	60
9-5	توزيع الأدوار على الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتشجيعهم لتمثيلها، ومراقبة أداء الطلبة وتسجيل النتائج.	60
10.	جلسة ختامية لإنهاء الموضوع وجمع النتائج.	60
	العنوان: زيارة المريض	
11.	جلسة تمهيدية لتهيئة الطلبة للموضوع.	60
12.	عرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد زيارة المريض على الطلبة، وسردها على شكل قصة.	60
13.	عرض المشهد الدرامي زيارة المريض أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى.	60
14.	عرض فيديو يعبر عن زيارة المريض على الطلبة.	60
19-15	توزيع الأدوار على الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتشجيعهم لتمثيلها، ومراقبة أداء الطلبة وتسجيل النتائج.	60
20.	جلسة ختامية لإنهاء الموضوع وجمع النتائج.	60
	العنوان: رحلة إلى المتنزه	
21.	جلسة تمهيدية لتهيئة الطلبة للموضوع.	60

.22	عرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد رحلة إلى المتنزه على الطلبة، وسردها على شكل قصة.	60
.23	عرض المشهد الدرامي رحلة إلى المتنزه أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى.	60
.24	عرض فيديو يعبر عن رحلة إلى المتنزه على الطلبة.	60
29-25	توزيع الأدوار على الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتشجيعهم لتمثيلها، ومراقبة أداء الطلبة وتسجيل النتائج.	60
.30	جلسة ختامية لإنهاء البرنامج وجمع النتائج، وتطبيق الاختبار البعدي.	60

***المجموع: (30) ساعة**

وقد تم تنفيذ البرنامج خلال (12) أسبوعاً وفق ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: وقد تم خلالها تدريب المعلمات على كيفية تنفيذ البرنامج، واختيار الطلبة وتوزيعهم عشوائياً في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتطبيق الاختبار القبلي، وتمت هذه المرحلة في الأسبوع الأول من البرنامج.
- المرحلة الثانية: وقد تم خلالها تنفيذ جلسات البرنامج، والتي امتدت لمدة خمسة أسابيع بواقع خمسة جلسات أسبوعياً، وتطبيق الاختبار البعدي في نهاية الأسبوع الخامس.
- المرحلة الثالثة: وقد امتدت هذه المرحلة لمدة ستة أسابيع دون تدخل، وفي نهاية الأسبوع السادس تم تطبيق اختبار المتابعة.

إجراءات إعداد وتنفيذ البرنامج

وقد تم إعداد البرنامج من خلال الإجراءات الآتية:

- تم وضع البرنامج في صورته الأولية اعتماداً على الأدب التربوي ومراجعة الدراسات السابقة كدراستي (Chang & Liu, 2006; Lawrence, 2011)، واستشارة خبراء في المسرح والدراما من كلية الفنون في جامعة اليرموك.

- تم عرض البرنامج على مجموعة من محكمين من الأساتذة والمختصين في كليات التربية والفنون في عدد من الجامعات الأردنية، ومشرفين ومدرسين من وزارة التربية والتعليم؛ لمعرفة مدى ملائمة البرنامج ومناسبته للبيئة الأردنية.

- تم إجراء التعديلات المقترحة، من مثل: تحليل الأهداف في مهارات متسلسلة، وكذلك التقليل من حجم المشاهد، وإضافة تأثيرات بصرية كالإضاءة، وعمل زي للأطفال، ووضع البرنامج في صورته النهائية وتنفيذه.

- تنفيذ جلسات البرنامج وفقاً الخطوات الرئيسية الآتية:

1. تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (20) طالباً وطالبة، وضمت المجموعة الضابطة (20) طالباً وطالبة.

2. اختيار أربعة معلمات يحملن درجة الدبلوم في التربية الخاصة؛ للعمل مع كل مجموعة.

3. تعريف المعلمات بالبرنامج وأهدافه.

4. تدريب المعلمات على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي، وملاحظة السلوك الاجتماعي للطلبة المشاركين ورصده باستخدام أداة الدراسة.

5. تكليف معلمتين بتوزيع الأدوار على الطلبة، وتدريبهم وتشجيعهم لتمثيلها، بينما تقوم معلمتان بالتعاون فيما بينهما بمتابعة الطلبة وتوجيهه انتباههم للعرض.

6. مراقبة أداء الطلبة من قبل المعلمات وتسجيل النتائج.

ثانياً: أداة القياس

تم القيام بتطوير أداة القياس بالاعتماد على أداة المهارات الاجتماعية والمعدة من قبل جريشام وأليوت (Gresham & Elliott, 1990) والتي تتكون من ثلاثة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، والكفاية الاجتماعية، وأداة هارون (2005). وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، وإظهار عادات عمل مناسبة. ويتم ملاحظة سلوكات الطلبة من قبل المعلم وإعطاء الطالب علامة على الأداة، بحيث يحصل الطالب على علامة (5) إذا أظهر السلوك بشكل دائم، وعلامة (4) إذا كان يظهر السلوك غالباً، وعلامة (3) إذا أظهر السلوك أحيانا، بينما يحصل على علامة (2) إذا أظهر السلوك بشكل نادر، وعلامة (1) إذا لم يظهر السلوك أبداً. والملحق (خ) يوضح نموذج أداة المهارات الاجتماعية في صورتها الأولية، والملحق (د) يوضح نموذج أداة المهارات الاجتماعية في صورتها النهائية.

صدق أداة المهارات الاجتماعية وثباتها: تم القيام بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك في تخصصات التربية

الخاصة، وعلم النفس؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة الفقرات، وقد اقترحوا حذف بعض الفقرات غير الواضحة، واستبدال بعض الكلمات بأخرى أكثر وضوحاً، وقد تحقق هارون (2005) من صدق الأداة بأربع طرق هي: الصدق المنطقي، وصدق المضمون، والصدق التمييزي، والصدق الارتباطي، التي أشارت جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة، كما تحقق المقداد وبطاينه والجراح (2011) من صدق الأداة بحساب معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى، ومع الأداة ككل وذلك على العينة الكلية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.91-0.62)، وفي الدراسة الحالية قد تم التحقق من صدق البناء على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت القيم بين (0.72-0.86) والتي تشير جميعها إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة؛ تسمح باستخدامها لأغراض الدراسة الحالية.

تحقق هارون (2005) من ثبات الأداة بطريقتين هما: الاتساق الداخلي على الأبعاد الفرعية والأداة ككل وقد تراوحت قيمه بين (0.90-0.94)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحها حيث تراوحت القيم بين (0.86-0.91)، وقد قام المقداد وبطاينه والجراح (2011) بالتحقق من ثبات المقدرين، وقد بلغ معامل التوافق بين تقديري المعلمين (0.82) و(0.86)، وتدلل هذه المعاملات على وجود درجة عالية من الاتفاق بين المقدرين، وفي الدراسة الحالية تم القيام بالتحقق من ثبات الأداة بطريقتي معامل كرونباخ ألفا، وثبات إعادة الإختبار على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.965)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.815) والتي تشير إلى تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة تسمح باستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

- تم القيام بإعداد أدوات الدراسة من سيناريوهات، وخطط تعليمية، وأداة القياس، وعرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صدقها، ومدى ملائمتها للتطبيق في الدراسة الحالية.
- تم القيام بتطبيق أداة القياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة؛ لاستخراج دلالات الصدق والثبات.
- تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة للمركز المعني.
- تم اختيار العينة (الأفراد المشاركون) تبعاً لمعايير الاختيار والمشار إليها سابقاً من حيث درجة الإعاقة العقلية، والفئة العمرية، وعدم المشاركة في دراسات سابقة.
- تم أخذ الموافقات من أولياء أمور الطلبة على مشاركة أطفالهم في الدراسة.
- تم اختيار أربعة معلمات للعمل مع كل مجموعة، وتعريف المعلمات بالبرنامج وأهدافه، وتدريب المعلمات على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي، وملاحظة السلوك الاجتماعي للطلبة المشاركين ورصده باستخدام أدوات الدراسة.
- تنفيذ جلسات البرنامج.
- مراقبة أداء الطلبة وتسجبل النتائج.
- تطبيق الاختبار البعدي.

- الانقطاع عن التدريب فترة ستة أسابيع.
- تطبيق أداة المهارات الاجتماعية كاختبار متابعة.
- جمع البيانات ومعالجتها تمهيداً لكتابة النتائج.
- كتابة النتائج ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

منهجية البحث وأساليب التحليل المستخدمة

تستند الدراسة الحالية للمنهج شبه التجريبي، كونها الأكثر مناسبة لطبيعة وواقع اختيار عينة الدراسة غير العشوائية على الرغم من ووجود مجموعتين تجريبية ضابطة، وتكون المعادلة للدراسة كالآتي:

G1 – O1 – X1 – O2 – O3

G2 – O1 – O2

G1 = المجموعة التجريبية.

G2 = المجموعة الضابطة.

O1 = الاختبار القبلي.

X1 = المعالجة.

O2 = الاختبار البعدي الفوري.

O3 = الاختبار البعدي المؤجل (اختبار المتابعة).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way-ANCOVA)، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار العينات المزدوجة Paired Samples T. Test.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المجموعة: وتتمثل في مستويين (تجريبية، وضابطة).

المتغير التابع:

- المهارات الاجتماعية: ولها ثلاثة أبعاد (المهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، والكفاية الاجتماعية).

الفصل الرابع

النتائج

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية والتي هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة اربد، باختلاف المجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجنس والتفاعل بينها.

تكافؤ المجموعات

للتأكد من تكافؤ المجموعات على القياس القبلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء الطلبة تبعاً لمتغيري المجموعة الجنس على القياس القبلي.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة التجريبية	ذكر	17.32	2.68	14
	أنثى	17.00	1.75	6
	الكلي	**17.23**	**2.39**	**20**
المجموعة الضابطة	ذكر	17.46	1.59	10
	أنثى	18.98	1.29	10
	الكلي	**18.22**	**1.61**	**20**
الكلي	ذكر	17.38	2.24	24
	أنثى	18.23	1.73	16
	الكلي	**17.72**	**2.07**	**40**

يظهر من الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على القياس القبلي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس، وللكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way-ANCOVA)؛ للإجابة على سؤال الدراسة الأول: هل يختلف أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على الاختبار البعدي الفوري في تعلم المهارات الاجتماعية باختلاف المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟ على الرغم من عدم تساوي حجوم العينات بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

وللإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي الفوري تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء الطلبة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس على القياس القبلي والبعدي الفوري.

المجموعة	الجنس	القبلي المتوسط الحسابي	القبلي الانحراف المعياري	البعدي المتوسط الحسابي	البعدي الانحراف المعياري	المتوسطات المعدلة	العدد
المجموعة التجريبية	ذكر	2.01	.311	3.60	.272	.072	14
	أنثى	1.98	.207	3.58	.340	.069	6
	الكلي	**2.00**	**.279**	**3.60**	**.285**	.091	**20**
المجموعة الضابطة	ذكر	2.03	.185	2.23	.301	.087	10
	أنثى	2.20	.150	2.43	.223	.079	10
	الكلي	**2.11**	**.187**	**2.33**	**.276**	.086	**20**

الكلي	ذكر	2.02	.261	3.03	.743	.063	24
	أنثى	2.12	.199	2.86	.632	.063	16
	الكلي	**2.06**	**.241**	**2.96**	**.697**	.072	**40**

ويظهر من الجدول رقم (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على القياس البعدي الفوري، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية على القياس البعدي (3.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة (2.33)؛ وللكشف عن هذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way-ANCOVA)، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5): نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على القياس االبعدي الفوري.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
القبلي المصاحب	1.28	4	1.28	29.54	.000
المجموعة	15.7	1	15.73	361.00	.000
الجنس	.006	1	.006	.137	.713
المجموعة × الجنس	.006	1	.006	.149	.702
درجة الخطأ	1.52	1	.044		
الكلي	**371.6**	**1**			
المجموع المصحح	**18.9**	**35**			

ويظهر من الجدول رقم (5):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة (ف= 361.00، α= 0.000) لصالح المجموعة التجريبية.

2. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ف= 0.137، α= 0.713)، حيث لم تصل قيمة (ف) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في التفاعل بين المجموعة والجنس على القياس البعدي (ف= 0.149، α= 0.702).

وقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق في أداء الطلبة على الأبعاد تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على القياس البعدي، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول رقم (6) نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق في أداء الطلبة على الأبعاد تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على القياس البعدي الفوري.

	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
النموذج المصحح	المهارات الاجتماعية	22.62	6	3.77	3.77	.000
	السلوك المشكل	12.96	6	2.16	2.16	.000
	عادات العمل	27.87	6	4.64	4.64	.000
المجموعة	المهارات الاجتماعية	14.634	1	14.63	296.412	.000

	السلوك المشكل	10.05	1	10.05	129.952	.000
	عادات العمل	20.44	1	20.44	165.679	.000
الجنس	المهارات الاجتماعية	.015	1	.015	.308	.582
	السلوك المشكل	.008	1	.008	.097	.758
	عادات العمل	.022	1	.022	.177	.677
المجموعة × الجنس	المهارات الاجتماعية	.042	1	.042	.848	.364
	السلوك المشكل	.031	1	.031	.394	.534
	عادات العمل	.026	1	.026	.208	.651
درجة الخطأ	المهارات الاجتماعية	1.62	33	.049		
	السلوك المشكل	2.5	33	.077		
	عادات العمل	4.0	33	.123		
الكلي	المهارات الاجتماعية	313.2	40			
	السلوك المشكل	440.4	40			
	عادات العمل	376.5	40			
الكلي المصحح	المهارات الاجتماعية	**24.2**	**39**			
	السلوك المشكل	**15.5**	**39**			
	عادات العمل	**31.9**	**39**			

ويظهر من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير المجموعة على الأبعاد جميعها لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت على النحو التالي: المهارات الاجتماعية (ف=296.412، α= 0.000)، السلوك المشكل (ف=129.952، α=0.000)، عادات العمل (ف=165.679، α=0.000)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على الأبعاد تبعاً لمتغير الجنس وللتفاعل بين المجموعة والجنس.

وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني: هل يختلف أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على الاختبار البعدي المؤجل في تعلم المهارات الاجتماعية باختلاف المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟ تم حساب أثر الاختبار البعدي المؤجل لدى المجموعة التجريبية، وذلك بتطبيق اختبار العينات المزدوجة Paired Samples T. Test، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7): نتائج اختبار العينات المزدوجة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي الفوري والبعدي المؤجل في المجموعة التجريبية

المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	البعدي الفوري	3.7658	0.40714	0.307	0.762
	البعدي المؤجل	3.7400	0.35600		

ويظهر من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين القياسين البعدي الفوري والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت= 0.307) وبدلالة إحصائية (0.762). وهذا يشير إلى استمرار أثر البرنامج على أداء أفراد الدراسة لما بعد تطبيق البرنامج بستة أسابيع، دون حدوث انخفاض في مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بأحد مراكز التربية الخاصة في محافظة اربد باختلاف المجموعة (التجريبية، وضابطة)، والجنس والتفاعل بينها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لسؤالي الدراسة.

السؤال الأول: هل يختلف أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على الاختبار البعدي الفوري في تعلم المهارات الاجتماعية باختلاف والمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية والمستند إلى الدراما والذي تم تنفيذه من خلال معلمات مدربات، وبأشكال ووسائل متعددة ومجتمعة والمتمثلة باستخدام القصص المصورة، واستخدام الفيديو، وكذلك استخدام الدمى؛ والذي قد أدى إلى تطور السلوك الاجتماعي لدى طلبة المجموعة التجريبية، وربما يعود ذلك إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في جعل طلبة المجموعة التجريبية أكثر حيوية وتفاعلاً، وذلك من خلال العمل في مجموعات صغيرة، واحتواءه على أنشطة متعددة ومتنوعة عملت على استثارة إمكاناتهم وتحفيزها، ووضعهم في مواقف اجتماعية متنوعة مشابهة للمواقف في البيئة الطبيعية، تساعدهم على فهم الأدوار من حولهم في البيئة الاجتماعية وضبط مشاعرهم الذاتية، وتسمح لهم في بناء علاقات إيجابية ومجزية، وإيجاد جو من التفاعل مع الأقران، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم من خلال الموضوعات المقدمة في البرنامج.

وكون اللعب والتمثيل الدرامي يمتاز باحتوائه على عناصر التشويق والإمتاع للطفل، وتقديم المادة التعليمية بطريقة جاذبة له؛ مما يساعد في تسهيل عملية تعلم المهارات الجديدة وتعميمها (Culi, 2004; Rawal, 2006; Chang & liu, 2006; Snape & Vettraino, 2007; Fisher & Haufe, 2009; Lawrence, 2011).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة كولي (Culi, 2004) والتي أشارت إلى أثر الدراما في إيجاد تفاعلات إيجابية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وفي رفع كفاءتهم الاجتماعية، وفي إيجاد سلوكات إيجابية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تمكنهم من التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة ومتطلباتها وتحدياتها، وتعزيز قدراتهم على الإبداع (التكييف)، وتنمية مفهوم الذات لديهم، وكذلك مع دراسة شانغ وليو (Chang & Liu, 2006) والتي أثبتت نتائجها أهمية الدراما في تحسين المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من للطلبة، وذلك من خلال: زيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة مشاركتهم الاجتماعية في الأنشطة الجماعية، وتحسين قدرات الطلبة الاتصالية.

وتتفق نتائجها أيضاً مع نتائج دراسة فشر وهوف (Fisher & Haufe, 2009) والتي توصلت إلى فاعلية الدراما في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وفي تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتفاعلهم مع أقرانهم، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم، وكذلك مع دراسة زهانج (Zhang, 2011) والذي قام بدراسة هدفت إلى بيان أثر برنامج قائم على أسلوب القصة التي توظف اللعب والتعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية للطبة ذوي الإعاقة العقلية، والتي أظهرت نتائجها أن هذا الأسلوب فعال في تطوير مهارات اجتماعية تسمح للأفراد في بناء علاقات إيجابية ومجزية، وتوفر الفرصة لهم لممارسة المهارات الاجتماعية الطبيعية في البيئة وواقع الحياة من خلال التدريب المكثف في مجموعات صغيرة، وبالتالي زيادة احتمالات تعميم هذه المهارات الجديدة.

كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوفك أوغلو (Ovcioglu, 2013) والذي درس فاعلية أسلوب النمذجة من خلال الفيديو في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والتي توصلت إلى فاعلية النمذجة من خلال الفيديو في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المهارات الاجتماعية اليومية مثل: إلقاء التحية، ومع دراسة المقداد وزملائه (2012) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب القصص الاجتماعية متعددة الوسائط في تنمية السلوكات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد أشارت النتائج إلى أن القصص الاجتماعية ذات فاعلية كبيرة في نمو السلوكات الاجتماعية لدى الطلبة المعوقين عقلياً كسلوكات المشاركة، وطرح الأسئلة، ومبادرة الحديث مع الآخرين.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وذلك قد يعود إلى أن كلا الجنسين تعرضوا لظروف متشابهة خلال تنفيذ البرنامج، وإلى جودة الإجراءات المطبقة على الأطفال، ويمكن اعتبار ذلك دليل قوة للدراسة الحالية فهو يظهر جودة البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بصرف النظر عن جنسهم، حيث اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Lawrence, 2011) والتي هدفت من خلالها إلى الكشف عن علاقة اللعب الدرامي في النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وأظهرت النتائج وجود فروق بين كلا الجنسين ولصالح الإناث.

كما ويمكن تفسير عدم وجود أثر للجنس أن عملية تدريب المعلمات كانت ناجحة، الأمر الذي انعكس على تفاعل الطلبة من كلا الجنسين، وأن الدليل المرفق للبرنامج والذي يضم الخطط التعليمية واضح بالشكل الذي يسهل معه استخدامه وتطبيقه من قبل معلمين آخرين بنجاح.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يدلل على عدم تحيز البرنامج لأحد الجنسين؛ وبالتالي يدعم نتيجة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الثاني: هل هناك فروق في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على المهارات الاجتماعية بين الاختبار البعدي الفوري والاختبار البعدي المؤجل في المجموعة التجريبية؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بين القياس البعدي الفوري والقياس البعدي المؤجل للمجموعة المجموعة التجريبية، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تمكين الطلبة من الاحتفاظ بالمهارات المتعلمة بعد انتهاء البرنامج بستة أسابيع؛ وربما يعود ذلك إلى تداخل مكونات البرنامج التدريبي بوسائله وإجراءاته المتنوعة مع الأسس القائمة على أسلوب متعدد الحواس (VACT)، والذي يعتمد على أكثر من وسيلة في مخاطبة حواس الطفل الأربع (السمع، اللمس، البصر، والحاسة الحس حركية) في التعليم. والذي يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويدعم عملية استرجاعها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخرى (الخطيب، 2004؛ المقداد وزملائه، 2012) كالقصص والفيديو والدمى وبالإضافة إلى التمثيل المستخدمة في الدراسة.

ويتفق هذا مع ما جاءت به دراسة زهانج (Zhang, 2011) التي أظهرت أن هذا الأسلوب فعال في تطوير مهارات اجتماعية تسمح للأفراد في ببناء علاقات إيجابية ومجزية، وتوفر الفرصة لهم لممارسة المهارات الاجتماعية الطبيعية في البيئة وواقع الحياة، وبالتالي زيادة احتمالات تعميم هذه المهارات الجديدة. وكذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى جودة إجراءات إعداد البرنامج، والحرص على تنفيذه بظروف مثالية، وتعاون المعلمات في التقييد بتعليمات البرنامج،

وهذا ما أكد عليه الخطيب (2010) في دراسته للبحوث الكمية والنوعية في التربية الخاصة، والذي أشار إلى ضرورة توفر إجراءات ومعلومات تفصيلية ومتعمقة عن البرامج المستخدمة في البحوث، كما أشار إلى افتقار البحوث لوجود مرحلة متابعة تستقصي انتقال أثر البرنامج إلى ما بعد فترة التطبيق، والذي قامت به الدراسة الحالية.

وبهذا يمكننا أن نخلص إلى أن القيمة المضافة التي تقدمها الدراسة الحالية تتمثل في كونها الأولى التي استخدمت فنيات دراما بوسائل متعددة راعت من خلالها مجالات الإدراك الحسي المختلفة للطفل، وكذلك تتمثل في الإجراءات عالية التنظيم، والدقيقة المستخدمة في إعداد البرنامج ومدى وضوحها وشفافيتها، حيث أنها كانت إجراءات مطولة ومتأنية إحتوت على إجراءات تفصيلية دقيقة ساهمت في تطور أداء الطلبة؛ مما ساعدهم على الاحتفاظ بالمهارات المتعلمة حتى مرحلة المتابعة التي تلت مرحلة التنفيذ بستة أسابيع، وكذلك تنفيذه من قبل معلمات مدربات، والتي ربما كان لها أثر على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة بمستوى متقارب لدى كلا الجنسين؛ وقد حققت الدراسة الحالية أهدافها والمتمثلة بتحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، مما سينعكس إيجابياً على مدى استفادتهم من الأوساط التعليمية، وتفاعلهم واندماجهم في البيئة المحيطة.

التوصيات

وعليه يمكن للدراسة الحالية بالتوصيات الآتية:

1. استخدام البرنامج التدريبي المستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المشابهين بخصائصهم لخصائص الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية.

2. استقصاء فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئات محددة أخرى من ذوي الإعاقة العقلية، وربما لدى فئات أخرى من ذوي الإعاقة، تشمل عينات أكبر.

3. إجراء دراسات أخرى تستند إلى الدراما في تعلم المهارات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

4. إجراء دراسات أخرى تستند إلى الدراما في التدريب على مهارات اجتماعية لم تشملها الدراسة الحالية مثل: عدم مقاطعة الآخرين، وتجنب اللمس غير المناسب، وعدم المبالغة في رد الفعل.

قائمة المراجع العربية

الحميضي، أحمد علي عبدالله. (2004). *فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الخطيب، جمال. (2004). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. الأردن: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال. (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 285-302.

الخطيب، جمال. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الأردن: دار وائل للنشر.

الخولي، هشام وخير الله، سحر. (2009). *التعليم الحاني(الملطف) النظرية والإستراتيجية: برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (2010). سيكولوجية *الأطفال غير العاديين*(الطبعة الثامنة). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق. (2012). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* (الطبعة الخامسة). الأردن: دار الفكر ناشرون موزعون.

العناني، حنان. (2007). *الدراما والمسرح في تربية الطفل*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

القحطاني، فهد. (2000). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف البسيط بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، البحرين.

المقداد، قيس والزارع، نايف ويونس، نجاتي وأبو فودة، باسل. (2012). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب القصص الاجتماعية متعددة الوسائط في تطوير السلوكيات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الأردن. [مقبول للنشر في *مجلة اتحاد جامعات الدول العربية للتربية وعلم النفس*].

المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر. (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن: من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(3)، 253-270.

النقيب، إيمان. (2011). *المسرح والقيم التربوية للطفل*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

النواصرة، جمال. (2010). *أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سليد، بيتر. (1981). *مقدمة في دراما الطفل* (كمال زاخر، مترجم). مصر: مطابع دار الناشر الجامعي. (1980).

عبد الفتاح، نجله. (2010). *الدراما علاج نفسي فعال للأطفال*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد المنعم، زينب. (2007). مسرح *ودراما الطفل*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الواحد، جيهان. (2009). *فاعلية السيكودراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر. استرجعت من الموقع http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=8344.

عبود، سهى. (2009). تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم: بحث تجريبي على عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً. *مجلة الفتح*، (39)، 357-404.

ليرنر، جانيت وجونز، بيفيرلي. (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة* (سهى الحسن، مترجم). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون. (2012).

هارون، صالح. (2005). مقياس تقدير المهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 6، 115-151.

وهابي، عبد الرحيم. (2011). القراءة العربية لكتاب فن الشعر لأرسطو طاليس.الأردن: عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر.

يوسف، عقيل مهدي. (2001). *التربية المسرحية في المدارس*. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الإنجليزية

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2006). *Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities*. Research in Developmental Disabilities, pp 10-9. doi:10.1016/j.ridd.2006.09.002.

Bailey, K., & Ballard, J. (2006). Social skills training: Effects on behavior and recidivism with first-time adjudicated youth. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 2 (1), 26-42.

Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder*: a handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford.

Boase, K. (2009). *Effective social skills training for improving educational conditions for students with learning disabilities*. Northern Michigan University: USA.

Bouck, E. (2011). A Snapshot of Secondary Education for Students with Mild Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 399–409.

Brooks, B. (2013). Extracurricular Activities And The Development Of Social Skills In Children With Intellectual And Learning Disabilities. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts, Georgia State University.

Chang, W., & Liu, W. (2006). A Study of the Application of the Drama Therapy on ADHD Students' Social Abilities at the Resource Class

of the Elementary School. *The International Journal of Arts Education*, 36-64.

Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). *Social skills training with children*. In B. B. Lahay & A. E. Kazdin (Eds.), Advances in clinical child psychology (pp. 161-201). New York: Plenum Press.

Cook, F., & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 32(1), 11-24.

Crites, S., & Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 301–309.

Edmiston, B. (2007). Mission to Mars: Using drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 84(4), 337-346.

Emecen, D. (2011). Comparison of Direct Instruction and Problem Solving Approach in Teaching Social Skills to Children with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1414-1420.

Fisher, K., & Haufe, T. (2009). *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports*. An Action Research Project. Saint Xavier University-Chicago, Illinois.

Fritz, C. A. (2001). *The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional*

*Practices in Grade 4 Classrooms***.** abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

Guli, L. (2004). *The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception*. Dissertation of Doctor, The University of Texas, Austin.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills and rating system*. A.G.S.

Jackson, E. (1980). *Learning through theatre*. Manchester university press, Britain.

Kauffman, J., & Hallahan, D. (2011). Intellectual and Developmental Disabilities. In E. A. Polloway, & J. R. Patton, & M. A. Nelson (Eds.). *Handbook of Special Education* (pp. 175-186). New York: Routledge.

Kavale, K., & Mostert, M. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27(1), 31.

Lawrence, B. (2011). *Dramatic Play and Social/Emotional Development*. An Action Research Report Presented to the Graduate program in Partial Fulfillment of the Requirements, Concordia University Portland.

Matson, J., Dempsey, T., & Lovoullo, S. (2009). Characteristics of Social Skills for Adults with Intellectual Disability, Autism And PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 207-2013.

Ovcioglu, H. (2013). Effectiveness of Video Modelling in Training Students with Intellectual Disabilities to Greet People When They

Meet. *Educational Consultancy and Research Center*, 13(1), 466-477.

Peter, M. (2000). Drama: communicating with people with learning disabilities. *Journal of Nursing and Residential Care*, 2, 78-82.

Peter, M. (2003). Drama narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30, 21-27.

Rawal, S. (2006). *The role of drama in enhancing life skills in children with specific learning difficulties in a mumbai school*. A thesis submitted in partial fulfillment of the University's requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Coventry University.

Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bol, S. (2010). *Assessment: In special and inclusive education*. USA: Cengage Learning Academic Resource Center.

Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 110-112.

Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs: Review of research. *International Journal of special education*, 22(1), 107-117.

Tekinarslan, I., & Sucuogle, B. (2007). Effectiveness of cognitive process approached social skills training program for people with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 22(2), 7-18.

Umadevi, V., & Sukumaran, P. (2012). Functional social skills of adults with intellectual disability. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 23(2), 72-80.

Zhang, K. (2011). Let's have fun! teaching social skills through stories, telecommunications and activities. *International Journal Of Special Education*, 26(2), 70-78.

الملاحق

ملحق أ

أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي

الاسم	مجال العمل
أ. د. محمد صوالحة	أستاذ/ علم نفس الطفولة/ جامعة اليرموك
د. فراس الحموري	أستاذ مشارك/ علم النفس الإرشادي/ جامعة اليرموك
د. علي الربعات	أستاذ مشارك/ الإخراج السينمائي والتمثيل/ جامعة اليرموك
د. محمد مهيدات	أستاذ مساعد/ تربية خاصة/ جامعة اليرموك
د. إحسان الخادي	أستاذ مساعد/ تربية خاصة/ جامعة آل البيت
د. أحمد غليلات	دكتوراه تربية خاصة
أ. ياسر شنيكات	دكتوراه تربية خاصة/ مدرس تربية خاصة
أ. أمجد السعايده	دكتوراه تربية خاصة/ موظف وزارة التربية والتعليم
أ. محمد كناعنه	ماجستير تربية خاصة/ مدرس تربية خاصة
أ. هديل الحواري	ماجستير تربية خاصة/ مدرسة تربية خاصة
أ. سالم بني خلف	فني مسرح/ عمادة شؤون الطلبة/ جامعة اليرموك

ملحق ب

أسماء المحكمين لأداة المهارات الاجتماعية

الاسم	مجال العمل
أ. د. محمد صوالحة	أستاذ/ علم نفس الطفولة/ جامعة اليرموك
د. فراس الحموري	أستاذ مشارك/ علم النفس الإرشادي/ جامعة اليرموك
د. محمد مهيدات	أستاذ مساعد/ تربية خاصة/ جامعة اليرموك
د. إحسان الخادي	أستاذ مساعد/ تربية خاصة/ جامعة آل البيت
د. أحمد غليلات	دكتوراه تربية خاصة

ملحق ت

البرنامج التدريبي

ملحق ت (1)

الخطة التدريبية

(حفلة عيد الميلاد)

الزمن المقترح لتحقيق الهدف من ..../..../2014 إلى ..../..../2014

الهدف العام (الهدف طويل المدى): تنمية تفاعل الطالب مع الأقران في حفلة عيد الميلاد.

الهدف التعليمي (الهدف قصير المدى): أن يشارك الطالب أقرانه في حفلة عيد الميلاد بفاعلية وبنسبة 80%.

المهارات الاجتماعية:

1. إلقاء التحية على الأقران.
2. دعوة الأقران إلى حفلة عيد الميلاد.
3. المشاركة في تزيين الغرفة.
4. شكر الأقران بعد انتهاء الحفلة.
5. المشاركة في توزيع الحلوى.

الأهداف الفرعية (تحليل المهمة)	الوسائل والمواد المستخدمة والتعزيز	الأسلوب التعليمي
1. أن يلقي الطالب التحية على أقرانه.	**صور** وهي عبارة عن صور تمثل قصة لحفلة عيد الميلاد.	**التهيئة:** إلقاء التحية على الطالب وسؤاله عن حاله. **التمهيد:** إخراج الزينة أمام الطالب، ثم أقول له اليوم سنقوم بعمل حفلة عيد
2. أن يرحب الطالب بأقرانه.		

3. أن يزين الطالب الغرفة بمساعدة والدته. 4. أن يؤدي الطالب أغنية عيد الميلاد مع أقرانه بشكل صحيح. 5. أن يوزع الطالب الحلوى على أقرانه. 6. أن يشكر الطالب أقرانه على مشاركتهم. 7. أن يتلقى الطالب الهدايا من أقرانه.	**دمى** وهي عبارة عن دمى مصنوعة من القماش، صممت على شكل أطفال، وشكل لكعكة عيد الميلاد. **فيديو** وهو فيديو تعليمي يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين **تلفون** **قالب حلوى** وهو عبارة عن قالب من الحلوى مصنوع خصيصاً لحفلة عيد الميلاد. **هدايا** وهي عبارة عن هدايا رمزية وجدت ليقوم الطلبة بتبادلها أثناء الحفلة. **زينة** وهي عبارة عن ورق زينة ملون لتزيين الغرفة. **طاولة**	ميلاد، ثم أبدأ معه العمل على النحو الآتي. **عرض المهمة:** أقوم بعرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد حفلة عيد الميلاد على الطلبة، وسردها على الطلبة على شكل قصة، مع توجيه انتباههم إلى الصور، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة سرد القصة بلغتهم الخاصة، ثم عرض مشهد درامي لحفلة عيد الميلاد أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى، مع توجيه انتباههم إلى العرض، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة تمثيل المسرحية من خلال الدمى، وتشجيعهم على تقمص دور الدمية، ثم أقوم بعدها بعرض فيديو يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين، مع توجيه انتباه الطلبة إليه، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه في الفيديو، ثم أقوم بتوزيع الأدوار على الطلبة، وتدريبهم عليها من خلال ما يلي: أطلب إلى الطالب أن يلقي التحية على أقرانه ومن ثم أن يدعوهم

	مقاعد **التعزيز:** تعزيز لفظي (أحسنت، ممتاز، بطل) تعزيز مادي (هدايا رمزية)	للمشاركة معه في حفلة عيد الميلاد والإعداد لها، ثم أطلب إليه أن يلتقط ورق الزينة ويلصقها على الحائط مع بعض التوجيهات مني والمساعدة إن تطلب الأمر وتعزيزه والثناء عليه، بعد ذلك أقوم بإخراج قالب الحلوى ووضعه على الطاولة وطلب إلى الطالب الاقتراب من الطاولة ودعوة أقرانه أيضاً، وتأدية أغنية عيد الميلاد بشكل جماعي ومن ثم إطفاء الشموع، وبعد الانتهاء من ذلك أقوم بتقطيع الحلوى ووضعها في أطباق، ثم أطلب إلى الطالب القيام بتوزيع الحلوى على أقرانه مردداً عبارة (تفضل الحلوى)، بعد ذلك أعرض الهدايا على الطاولة وأطلب إلى أقرانه أن يقوموا بإهداء الطالب، ويقوم الطالب بدوره بأخذ الهدايا وشكر أقرانه بقوله عبارة (شكراً لكم)، وتعزيز الطالب على حسن تصرفه. **استجابة الطالب:** على الطالب أن يدعوا أقرانه ويزين الغرفة، وأن يؤدي أغنية عيد الميلاد، وأن يوزع الحلوى على أقرانه ويستقبل منهم الهدايا ويشكرهم. **التقويم:** ملاحظة سلوكه وتدوينه.

الخطة التدريبية

(زيارة المريض)

الزمن المقترح لتحقيق الهدف من ..../..../2014 إلى ..../..../2014

الهدف العام (الهدف طويل المدى): تعلم آداب زيارة المريض.

الهدف التعليمي (الهدف قصير المدى أن يزور الطالب صديقه المريض مراعياً آداب زيارة المريض بنسبة 80%.

المهارات الاجتماعية:

1. إلقاء التحية على الأقران.
2. . السؤال عم حال الصديق.
3. الدعاء للصديق بالشفاء.
4. التزام الهدوء أثناء الجلوس.
5. الحديث بصوت مناسب مع الصديق.

الأهداف الفرعية (تحليل المهمة)	الوسائل والمواد المستخدمة والتعزيز	الأسلوب التعليمي
1. أن يلقي الطالب التحية على صديقه المريض. 2. أن يسأل الطالب صديقه المريض عن صحته. 3. أن يدعو الطالب لصديقه المريض بالشفاء.	**صور** وهي عبارة عن صور تمثل قصة زيارة المريض. **دمى** وهي عبارة عن دمى مصنوعة من القماش، صممت على شكل	**التهيئة:** إلقاء التحية على الطالب وسؤاله عن حاله. **التمهيد:** أسأل الطالب عما إذا مرض يوماً وتغيب عن المدرسة، وأستقبل إجابته، ثم أبدأ معه العمل على النحو الآتي.

4. أن يجلس الطالب مع صديقه المريض مراعياً التزام الهدوء.	أطفال. **فيديو** وهو فيديو تعليمي يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين **مقاعد** **كراسي** **طاولة صغيرة** **هدية** **التعزيز:** تعزيز لفظي (أحسنت، ممتاز، بطل) تعزيز مادي	**عرض المهمة:** أقوم بعرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد زيارة المريض على الطلبة، وسردها على الطلبة على شكل قصة، مع مراعاة توجيه انتباهم إلى الصور مع توجيه انتباهم إلى الصور، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة سرد القصة بلغتهم الخاصة، ثم عرض مشهد درامي لزيارة المريض أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى، مع توجيه انتباهم إلى العرض، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة تمثيل المسرحية من خلال الدمى، وتشجيعهم على تقمص دور الدمية، ثم أقوم بعدها بعرض فيديو يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين، مع توجيه انتباه الطلبة إليه، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه في الفيديو، ثم أقوم بتوزيع الأدوار على الطلبة، وتدريبهم عليها من خلال ما يلي: أطلب من الطالب أن يسأل أقرانه حول زيارة صديقه المريض، ثم أن يتوجه إلى صديقه المريض ويلقي
5. أن يتحدث الطالب إلى صديقة المريض بصوت مناسب.		

التحية عليه، ثم أن يسأل عن صحته، وأقوم بتعزيز سلوكه، ثم أطلب إليه أن يدعو له بالشفاء، مع مراعاة تقديم توجيه للطالب لإلتزام الهدوء أثناء زيارة صديقه، والحديث معه بصوت منخفض قليلاً، وتعزيز الطالب على حسن سلوكه. **استجابة الطالب:** على الطالب أن يلقي التحية على صديقه المريض، ويسأل عم صحته، وأن يدعو له بالشفاء، وأن يلتزم الهدوء أثناء الجلوس عنده، وكذلك أن يتحدث إليه بصوت مناسب. **التقويم:** ملاحظة سلوكه وتدوينه.		

الخطة التدريبية

(رحلة إلى المتنزه)

الزمن المقترح لتحقيق الهدف من ..../..../2014 إلى ..../..../2014

الهدف العام (الهدف طويل المدى): مراعاة النظام في المتنزه.

الهدف التعليمي (الهدف قصير المدى أن يلتزم الطالب بقواعد النظام في المتنزه بشكل جيد بنسبة 80%.

المهارات الاجتماعية:

1. الالتزام بقواعد النظام.
2. . اتباع عادات مناسبة.

الأهداف الفرعية (تحليل المهمة)	الوسائل والمواد المستخدمة والتعزيز	الأسلوب التعليمي
1. أن يشارك الطالب أقرانه اللعب في المتنزه مع المحافظة على الممتلكات العامة. 2. أن يستخدم الطالب مرافق المتنزه مع الحفاظ على نظافتها. 3. أن يشارك الطالب أقرانه في تنظيف المتنزه.	**صور** وهي عبارة عن صور تمثل قصة رحلة إلى المتنزه. **دمى** وهي عبارة عن دمى مصنوعة من القماش، صممت على شكل أطفال. **فيديو**	**التهيئة:** إلقاء التحية على الطلبة وسؤالهم عن حالهم. **التمهيد:** أخرج الكرة أمام الطلبة، ثم أقول له اليوم سنذهب في رحلة إلى الحديقة (المتنزه)، ثم أبدأ معم العمل على النحو الآتي. **عرض المهمة:** أقوم بعرض مجموعة من الصور التي تعبر عن مشهد رحلة إلى المتنزه على الطلبة، وسردها على

	وهو فيديو تعليمي يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين **كرة قدم** وهي كرة يلعب بها الأطفال. **طعام** وهو عبارة عن بعض الأطعمة الخفيفة كالشيبس والبسكويت. **التعزيز:** تعزيز لفظي (أحسنت، ممتاز، بطل). تعزيز مادي.	شكل قصة، مع مراعاة توجيه انتباههم إلى الصور مع توجيه انتباههم إلى الصور، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة سرد القصة بلغتهم الخاصة، ثم عرض مشهد درامي لرحلة إلى المتنزه أمام الطلبة ذوي الإعاقة ممثلاً من قبل مجموعة من الدمى، مع توجيه انتباههم إلى العرض، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه، وتكليفهم بمحاولة تمثيل المسرحية من خلال الدمى، وتشجيعهم على تقمص دور الدمية، ثم أقوم بعدها بعرض فيديو يعرض السيناريوهات الموجود ممثلة من قبل أطفال عاديين، مع توجيه انتباه الطلبة إليه، وطرح بعض الأسئلة عليهم حول ما شاهدوه في الفيديو، ، ثم أقوم بتوزيع الأدوار على الطلبة، وتدريبهم عليها من خلال ما يلي: أطلب إلى الطالب اللعب مع أقرانه، وحثه على التفاعل معهم وتعزيزه، وتوجيهه للحفاظ على الممتلكات العامة، ثم أطلب إليه مشاركة أقرانه في تناول الطعام، وتوجيهه لجمع بقايا الطعام ووضعها في سلة المهملات،

		وتعزيز سلوكه، ومن ثم الطلب إليه تنظيف المكان برفقة أقرانه، وتعزيزه. **استجابة الطالب:** على الطالب أن يشارك أقرانه في اللعب، ويحافظ على سلامة الممتلكات العامة، وأن يجمع بقايا الطعام، وينظف المكان برفقة أقرانه. **التقويم:** ملاحظة سلوكه وتدوينه.

ملحق ت (2)

المسرحية الأولى

(عيد ميلاد أحمد)

- أهداف المسرحية:

تهدف هذه مسرحية إلى تنمية التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الطالب وأقرانه في حفلة عيد الميلاد من خلال القيام بالإعداد لها، ودعوة الأقران، ومشاركتهم في تأدية أغنية عيد الميلاد، تقطيع الحلوى وتوزيعها عليهم، وتلقي الهدايا منهم، وشكرهم على المشاركة.

- السيناريو

المشهد الأول في المنزل، أحمد يقف بجانب والدته الجالسة على الكرسي في الغرفة، حيث يدور بينهما الحوار الآتي: (على المعلم أن يتقمص دور الأم، ويطلب إلى الطالب أن يردد دوره بشكل واضح ومسموع، ويشجعه على الأداء ضمن المجموعة، ويعززه) (على الطالب أن يستجيب لأوامر المعلم، ويقون بتأدية دوره بشكل فعال ضمن المجموعة، وأن يأخذ دوره في الحديث، ودون أن يقاطع أقرانه)	
الأم: (والدة الطالب صاحب الحفلة):	اليوم هو يوم ميلادك، كل عام وأنت بخير يا بني
يبتسم **أحمد** ثم يقول: (الطالب صاحب الحفلة):	وأنت بخير يا أمي
الأم:	ما رأيك أن ندعوا أصدقائك إلى حفلة عيد الميلاد؟
أحمد:	فكرة رائعة يا أمي
الأم:	ومن هم الذين ترغب في دعوتهم؟
أحمد بفرح:	أريد أن أدعو سالم، ومحمد، وخالد، وغبث
الأم:	حسناً يا بني، أذن سنقوم اليوم بدعوتهم
(أحمد يحضر الهاتف لوالدته)	
أحمد:	أمي هيا هيا سندعوهم الآن
(الأم تأخذ الهاتف وتدعوا أصدقاء أحمد إلى الحفلة)	

المشهد الثاني في غرفة الجلوس حيث توجد طاولة وبعض المقاعد، وبينما تقوم الأم بإحضار زينة وبالونات منفوخة لتزيين الغرفة	
الأم:	أحمد هيا سنقوم بتزيين الغرفة
أحمد:	حسناً هيا
أحمد يأخذ بعضاً من الزينة ويقوم بتزيين الغرفة بمساعدة والدته	
الأم:	ها قد انتهينا من تزيين الغرفة
أحمد:	تبدو الغرفة جميلة يا أمي
الأم:	سأذهب لأعد كعكة عيد الميلاد
(يجلس أحمد في الغرفة ينظر بفرح إلى الزينة)	
المشهد الثالث في الشارع، حيث يلتقي أصدقاء أحمد بالقرب من منزله	
سالم: (صديق أحمد في الصف)	لقد دعاني أحمد لحفلة عيد ميلاده
محمد وخالد وغيث (معاً): (أصدقاء أحمد في الصف)	ونحن أيضاً دعانا أحمد
محمد:	يجب أن نحضر له هدية
خالد:	أجل يا محمد
غيث:	وماذا سنحضر له؟
سالم:	ما رأيكم أن نحضر له كرة قدم؟
محمد:	وعلبة شوكولاته أيضاً؟
خالد وغيث (معاً):	فكرة جيدة، موافقون
المشهد الرابع في المنزل، وتحديداً في غرفة الجلوس حيث يقف أحمد ووالدته لاستقبال أصدقاء أحمد، وتوجد في الغرفة طاولة موضوع عليها حلوى عيد الميلاد، وشموع، وأطباق (يطرق محمد الباب، فيفتح أحمد الباب ليجد أصدقائه قد حضروا، وأحضروا معهم هدايا)	
خالد:	مرحباً يا أحمد
أحمد:	أهلاً وسهلاً يا خالد، تفضل بالدخول
محمد، وسالم، وغيث (معاً):	مرحباً يا أحمد
أحمد:	أهلاً وسهلاً بكم جميعاً، تفضلوا بالدخول
غيث:	كيف حالك يا أحمد

أحمد يسأل محمد:	كيف حالك يا محمد؟
محمد يرد:	بخير والحمد لله، شكراً يا أحمد
محمد، وسالم، وغيث، وخالد (معاً):	كل عام وأنت بخير يا أحمد
أحمد مبتسماً:	وأنتم بخير، شكراً لكم
الأم:	هيا أيها الأولاد سنغني لأحمد أغنية عيد الميلاد
الأم تقوم بإشعال الشموع وتشغيل الأغنية على مسجل الصوت، ويردد الأطفال الأغنية معاً بعد الانتهاء من الأغنية يطفئ أحمد الشموع، ثم يصفق الجميع	
المشهد الخامس تقوم الأم بتقطيع الحلوى	
الأم:	خذ يا أحمد هذه الحلوى ووزعها على أصدقائك
أحمد:	حسناً يا امي
يأخذ أحمد طبقاً من الحلوى ويعطيه لمحمد	
أحمد:	تفضل الحلوى يا محمد
محمد:	شكراً لك يا أحمد
يأخذ أحمد طبقاً من الحلوى ويعطيه لسالم	
أحمد:	تفضل الحلوى يا سالم
سالم:	شكراً لك يا أحمد
يأخذ أحمد طبقاً من الحلوى ويعطيه لخالد	
أحمد:	تفضل الحلوى يا خالد
خالد:	شكراً لك يا أحمد
يأخذ أحمد طبقاً من الحلوى ويعطيه لغيث	
أحمد:	تفضل الحلوى يا غيث
غيث:	شكراً لك يا أحمد
يأخذ أحمد طبقه ويجلس يتناول الحلوى بعد الانتهاء من تناول الحلوى يقوم الأطفال بوضع الأطباق على الطاولة وإخراج الهدايا يتقدم غيث إلى أحمد وبيده هدية	
غيث:	تفضل هذه الهدية يا أحمد
أحمد بفرح:	شكراً لك يا غيث
يتقدم خالد إلى أحمد وبيده هدية.	

خالد:	تفضل هذه الهدية يا أحمد
أحمد بفرح:	شكراً لك أيضاً يا خالد
يسلم الأطفال على أحمد مصافحةً ويشكروه مرددين: شكراً لك يا أحمد على دعوتك لنا	
أحمد:	وأنا أشكركم على حضوركم وعلى الهدايا
يودع الأصدقاء أحمد قائلين: مع السلامة	
أحمد:	مع السلامة يا أصدقاء

المسرحية الثانية

(زيارة عمر)

- **أهداف المسرحية:**

تهدف هذه **المسرحية** إلى تنمية التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الطالب وأقرانه من خلال القيام بزيارة الصديق المريض مع مراعاة آداب عيادة المريض، وذلك بالسؤال عن حاله، والدعاء له، والتزام الهدوء أثناء الجلوس معه، والحديث بصوت مناسب.

- **السيناريو**

المشهد الأول	
في المدرسة، يجلس أنس وعبد الله في المقعد، بينما يجلس كل من محمد وسيف في المقعد المجاور، حيث يدور بينهما الحوار الآتي: (على المعلم أن يتقمص دور الأم، ويطلب إلى الطالب أن يردد دوره بشكل واضح ومسموع، ويشجعه على الأداء ضمن المجموعة، ويعززه) (على الطالب أن يستجيب لأوامر المعلم، ويقون بتأدية دوره بشكل فعال ضمن المجموعة، وأن يأخذ دوره في الحديث، ودون أن يقاطع أقرانه)	
أنس: (صديق عمر في الصف)	ألم تلاحظ أن صديقنا عمر غائب منذ يومين؟
عبد الله: (صديق عمر في الصف)	إنه مريض
أنس:	مريض..!
محمد: (صديق عمر في الصف)	علينا أن نزوره
سيف: (زميل عمر في الصف)	لا داعي يا محمد
عبد الله:	ولماذا، يا سيف؟ إنه صديقنا
سيف:	لأنه سيتعافى ويعود للمدرسة
أنس:	لا يا سيف هذا خطأ، فزيارة المريض واجبة
محمد:	أجل يا أنس أنت محق

عبد الله:	إذن لنذهب لزيارة عمر
سيف:	وأنا أريد الذهاب معكم
أنس:	حسناً سنذهب اليوم لزيارته
محمد وعبد الله وسيف (معاً):	موافقون
المشهد الثاني في منزل عمر، وتحديداً في غرفة الجلوس حيث توجد بعض المقاعد وطاولة. يطرق عبد الله الباب، فتفتح والدة عمر الباب	
عبد الله:	السلام عليكم
الأم:	وعليك السلام، تفضل يا بني أنت وأصدقائك
محمد:	جئنا لزيارة عمر والاطمئنان عليه
الأم:	حسناً سأنادي لكم عمر
يجلس الأصدقاء على المقاعد، وتذهب الأم ويأتي عمر إلى الغرفة.	
عمر:	أهلاً وسهلاً يا أصدقاء
أنس، ومحمد، وعبد الله، وسيف (معاً):	حمداً لله على سلامتك يا عمر
عمر:	شكراً لكم يا أصدقاء
محمد:	كيف حالك اليوم؟
عمر:	الحمد لله
أنس:	ما بك يا عمر
عمر:	وقعت وآذيت قدمي، ولكن اليوم أصبحت أفضل
عبد الله:	لقد أحضرت لك هدية جميلة
عمر:	شكراً يا عبد الله هذا لطف منك
سيف:	عمر لديك ألعاب كثيرة سنلعب بها. (ويأخذ يلعب بالسيارة وغيرها)
محمد:	لا يا سيف إن عمر مريض ويحتاج إلى الهدوء

سيف:	معك حق _ علينا بالهدوء
عبد الله: (بصوت عالي)	عمر عمر متى ستأتي إلى المدرسة؟
أنس:	لا ترفع صوتك يا عبد الله كثيراً
عبد الله:	حسناً
عبد الله: (بصوت منخفض قليلاً)	متى ستأتي يا عمر إلى المدرسة؟
عمر:	غداً إن شاء الله
المشهد الثالث في غرفة الجلوس	
يقترب أنس من عبد الله ويتحدث إليه	
أنس:	يجب أن نغادر يا عبد الله
عبد الله:	أنت محق، علينا أن لا نطيل في الجلوس
عبد الله يخبر محمد وسيف أنهم سيغادرون	
أنس، ومحمد، وعبد الله، وسيف (معاً):	شفاك الله وعافاك يا عمر
عمر:	شكراً لكم يا أصدقائي على الزيارة
يسلم الأطفال على عمر مصافحةً مرددين: إلى اللقاء في المدرسة	
عمر:	مع السلامة

المسرحية الثالثة

(رحلة إلى المتنزه)

- **أهداف القصة:**

تهدف هذه القصة إلى تنمية تفاعل الطالب في البيئة المحيطة، من خلال التفاعل مع الأقران في المتنزه، واتباع قواعد النظام فيه، ومراعاة الحفاظ على النظافة أثناء التواجد فيه.

- **السيناريو**

المشهد الأول في المدرسة، حيث يجلس الأطفال ا(ماجد، ووسام، وسامي، وليث) في المقاعد. (على المعلم أن يتقمص دور المعلم، ويطلب إلى الطالب أن يردد دوره بشكل واضح ومسموع، ويشجعه على الأداء ضمن المجموعة، ويعززه) (على الطالب أن يستجيب لأوامر المعلم، ويقون بتأدية دوره بشكل فعال ضمن المجموعة، وأن يأخذ دوره في الحديث، ودون أن يقاطع أقرانه)	
ينظر ماجد إلى سالم ثم يقول:	
ماجد:	اليوم سنذهب في رحلة إلى المتنزه مع المعلمة
وسام:	أجل وقد أحضرنا طعامنا معنا
تأتي المعلمة إلى غرفة الصف	
المعلمة:	السلام عليكم أيها الأطفال
الأطفال:	وعليكم السلام
المعلمة:	كيف حالكم اليوم؟
الأطفال:	بخير والحمد لله
المعلمة:	اليوم سنذهب في رحلة إلى المتنزه كما اتفقنا سابقاً
الأطفال بفرح:	يا سلام، هيااااااااااااااا

المشهد الثاني في الحديقة، حيث توجد بعض الأشجار وبعض المقاعد	
ليث:	يا سلام ما أجمل هذه الحديقة
سامي:	ما رأيكم أن نلعب قليلاً؟
ليث، ووسام، وماجد (معاً):	أجل هيا بنا
يلعب الأطفال بالكرة بعد قليل تنادي المعلمة على الأطفال لتناول الطعام	
المعلمة:	هيا يا أولاد ألا تريدون تناول الطعام؟
ماجد:	أجل يا معلمتي
وسام:	نحن قادمون
المشهد الثالث يأتي الأولاد ويأكلون الطعام، هم.. هم.. هم.. هم.. و(يرمون الأوساخ على الأرض)	
سامي:	الحمد لله شبعت
المعلمة:	انظروا من حولكم، الأوساخ تملأ المكان
ماجد:	لقد ألقينا القمامة على الأرض
وسام:	هذا خطأ
ليث:	وما الخطأ؟ هناك عامل نظافة
سامي:	يجب أن نضعها في سلة المهملات
المعلمة:	ويجب أيضاً أن نحافظ على نظافة المتنزه
الأولاد يجمعون القمامة ويضعونها في سلة المهملات	
ماجد:	ها قد انتهينا
المعلمة:	أحسنتم يا أولاد

المشهد الرابع	
يتابع الأطفال اللعب	
ماجد:	لقد تعبت
وسام:	سنلعب قليلاً بعد
المعلمة:	يا أولاد سنغادر بعد قليل
سامي وليث يلعبان بأغصان الشجر ويقطعان أوراقها	
المعلمة:	سامي.. ليث، لا يجوز أن نخرب أغصان الشجر
ليث:	نحن نلعب فقط
المعلمة:	يجب أن نحافظ عليها حتى تبقى جميلة
سامي:	حسناً يا معلمتي
يترك سامي وليث الأشجار، ثم يجمعان الأغصان التي سقطت	
المعلمة:	هيا سنغادر
ماجد:	سنجمع أغراضنا
يجمع الأطفال الأغراض	
وسام:	نحن جاهزون يا معلمتي
المعلمة:	هيا يا أولاد
يغادر الجميع المتنزه	

ملحق ت (4)

القصة الأولى

(عيد ميلاد أحمد)

(1) الأم تخبر ولدها بعيد ميلاده

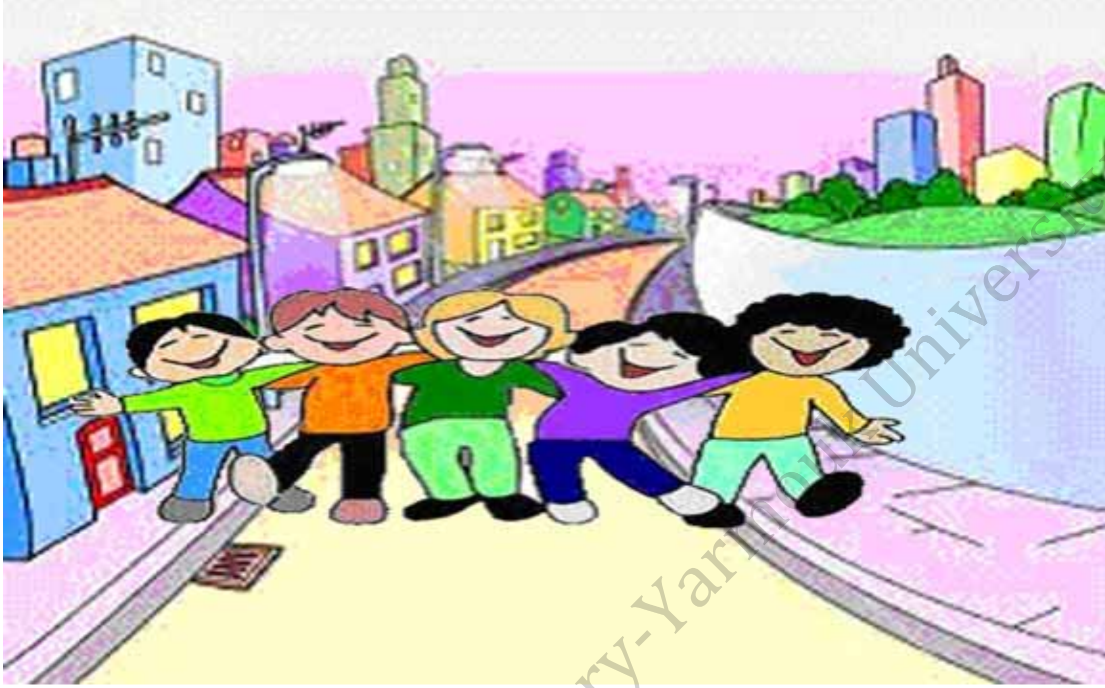


(2) أحمد يطلب من والدته دعوة أصدقائه للحفلة

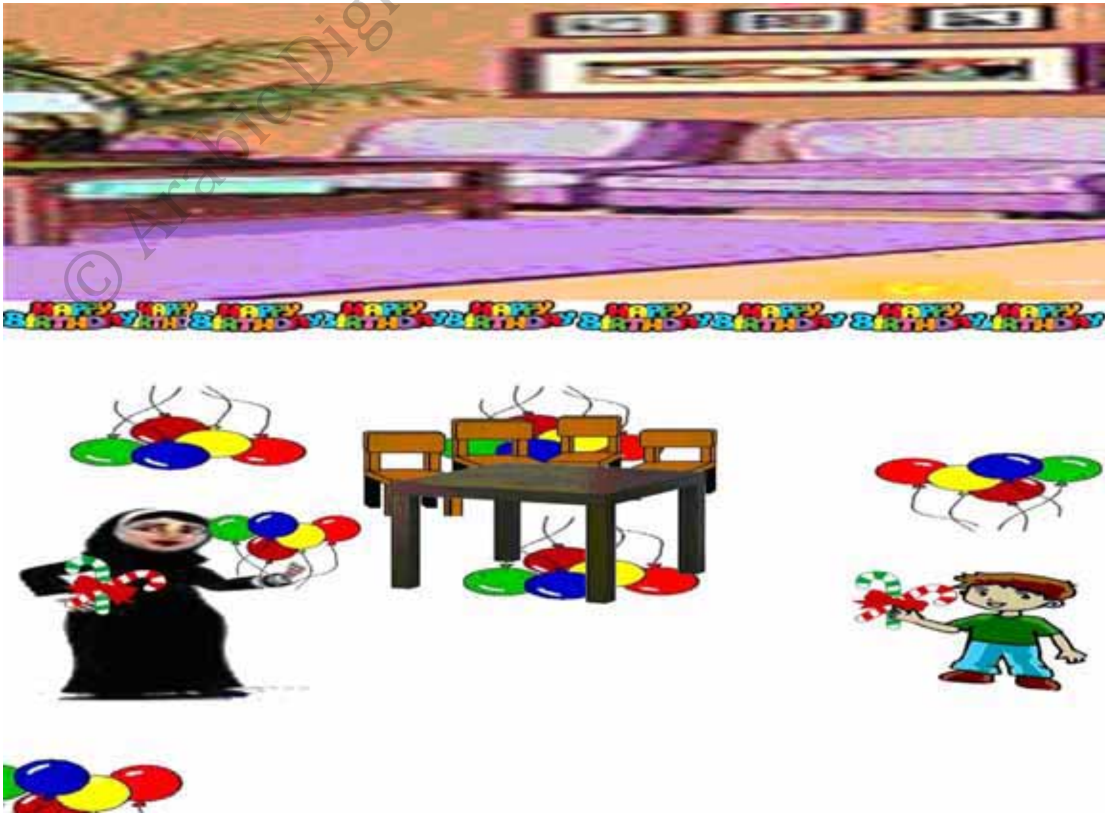




(3) الأصدقاء في طريقهم إلى منزل أحمد



(4) أحمد يشارك والدته في تزيين الغرفة



(5) تأدية أغنية عيد الميلاد وإطفاء الشموع



(6) تقطيع الحلوى



(7) أحمد يوزع الحلوى على الأصدقاء



(8) أحمد يأخذ الهدايا ويودع أصدقائه



ملحق ت (5)

الدمى المستخدمة في البرنامج



















ملحق ث

أداة تقدير المهارات الاجتماعية بصورتها الأولية

اسم الطفل: **العمر:** **الجنس:**

الرقم	سلوك الطالب	مدى اظهار السلوك				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه.					
.2	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك.					
.3	يتساءل عن القوانين التي قد تكون غير عادلة بطريقة مناسبة.					
.4	يتوصل إلى نوع من المفاضلة في مواقف الصراع عن طريق تغيير أفكاره للتوصل إلى اتفاق.					
.5	يستجيب لضغوط أقرانه بطريقة مناسبة.					
.6	يقول أشياء لطيفة عن نفسه عندما يكون ذلك مناسباً.					
.7	يدعو الآخرين للمشاركة في الأنشطة.					
.8	يستثمر أوقات الفراغ بطريقة مقبولة.					
.9	ينهي الواجبات الصفية ضمن الوقت المحدد.					
.10	يكون الأصدقاء بسهولة.					
.11	يستجيب للمضايقة من قبل أقرانه بطريقة مناسبة.					
.12	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع الآخرين.					

.13	يتقبل النقد بشكل جيد.					
.14	يبادر إلى التحدث مع أقرانه.					
.15	يستثمر وقته بطريقة مناسبة في الوقت الذي يكون فيه بانتظار مساعدة الآخرين.					
.16	يؤدي الأعمال المدرسية بشكل صحيح.					
.17	يخبرك بطريقة مناسبة عندما يفكر أنك عاملته بشكل غير عادل.					
.18	يتقبل أفكار الآخرين في الأنشطة الجماعية.					
.19	يمتدح أقرانه ويثني عليهم.					
.20	يتبع تعليماتك.					
.21	يضع أدوات العمل أو ممتلكات المدرسة في أماكنها.					
.22	يتعاون مع أقرانه دون أن يحثه أحد.					
.23	يتطوع لمساعدة أقرانه في المهمات الصفية.					
.24	يشترك في الأنشطة القائمة أو مع الجماعة دون ان يطلب منه ذلك.					
.25	يستجيب بطريقة مناسبة إذا تم ضربه أو دفعه من قبل الأطفال الآخرين.					
.26	يتجاهل عملية تشتيت أقرانه له أثناء أدائه للأعمال الصفية.					
.27	يبقى مقعده نظيفاً ومرتباً دون أن يذكره أحد بذلك.					

					ينتبه إلى تعليماتك.	.28
					ينتقل بسهولة من نشاط صفي لآخر.	.29
					ينسجم مع الناس المختلفين عنه.	.30
					يتشاجر مع الآخرين.	.31
					تقديره لذاته منخفض.	.32
					يهدد الآخرين ويتوعدهم.	.33
					يبدو وحيداً بلا رفيق.	.34
					يشتت انتباهه بسهولة.	.35
					يقاطع محادثات الآخرين.	.36
					يعرقل سير النشاطات القائمة.	.37
					يظهر قلق من تواجده في مجموعة.	.38
					يمكن إحراجه بسهولة.	.39
					لايستمع لما يقوله الآخرون.	.40
					يتجادل مع الآخرين.	.41
					يجيب الراشدين بفظاظة عندما يتم تصويبه.	.42
					يغضب بسهولة.	.43
					تظهر لديه نوبات غضب.	.44
					يحب أن يكون وحيداً.	.45

.46	يتصرف بحزن أو بكآبة.						
.47	يتصرف باندفاع أو تهور.						
.48	يتململ أو يتحرك كثيراً.						

ملحق ج

أداة تقدير المهارات الاجتماعية بصورتها النهائية

اسم الطفل: العمر: الجنس:

الرقم	سلوك الطالب	مدى اظهار السلوك				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	بعد المهارات الاجتماعية					
	(1) ضبط الذات					
.1	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه					
.2	يستجيب لضغوط أقرانه بطريقة مناسبة					
.3	يتقبل النقد بشكل جيد					
.4	يتقبل أفكار أقرانه في الأنشطة الجماعية					
.5	يتعاون مع أقرانه دون أن يحثه أحد					
.6	يستجيب بهدوء في الحوادث الناجمة عن التفاعل مع أقرانه					
.7	ينسجم مع الناس المختلفين عنه					
	(2) توكيد الذات					
.8	يبادر بتقديم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك					
.9	يدعو أقرانه للمشاركة في الأنشطة					
.10	يكون الأصدقاء بسهولة					

.11	يبادر إلى التحدث مع أقرانه					
.12	يخبرك بطريقة مناسبة عندما يفكر أنك عاملته بشكل غير عادل					
.13	يمتدح أقرانه ويثني عليهم					
.14	يتطوع لمساعدة أقرانه في المهمات الصفية					
.15	يشترك في الأنشطة القائمة مع الجماعة دون أن يطلب منه ذلك					
	(3) التعاون					
.16	يتبع التعليمات والتوجيهات الصادرة عن المعلم					
.17	يعيد الأدوات بعد استخدامها في الأنشطة المختلفة إلى أماكنها					
.18	يبقي مقعده نظيفاً مرتباً من تلقاء نفسه					
.19	ينتقل من نشاط صفي لآخر بسهولة					
	بعد السلوك المشكل					
	(1) المشكلات الخارجية					
.20	يتشاجر مع أقرانه					
.21	يتوعد أقرانه					
.22	يتجادل مع أقرانه					
.23	يجيب الراشدين بفظاظة عندما يتم تصويبه					
.24	يغضب بسهولة					
.25	تظهر لديه نوبات غضب					

26.	يقوم بمضايقة أقرانه					
	(2) المشكلات الداخلية					
27.	يبدو وحيداً بلا رفيق					
28.	يظهر قلقاً من تواجده في مجموعة					
29.	يمكن إحراجه بسهولة					
30.	يحب أن يكون وحيداً					
31.	يتصرف بحزن أو بكآبة					
32.	يبدو واثقاً من نفسه					
	(3) النشاط الزائد					
33.	يتشتت انتباهه بسهولة					
34.	يقاطع محادثات أقرانه والمعلم					
35.	يعرقل سير النشاطات القائمة					
36.	لا يستمع لما يقوله الآخرون					
37.	يتصرف باندفاع أو تهور					
38.	يتململ أو يتحرك كثيراً					
	بعد إظهار عادات عمل مناسبة					
39.	يحاول الاستمرار في أداء المهمة المقدمه دون توقف					
40.	يستطيع تركيز انتباهه على مهمة ما لفترة كافية					

.41	يبدأ بتنفيذ المطلوب بعد انتهاء المعلم أو المدرب من شرحه					
.42	يأخذ دوره في الأنشطة والألعاب					
.43	يستأذن قبل القيام بالحديث أو الخروج لقضاء حاجته					

ملحق د

كتاب تسهيل المهمة



جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/١٨/ ٥٠٠
التاريخ: ٦ /جمادي الأخرة / ١٤٣٥ هـ
الموافق: ٦ / نيسان/ ٢٠١٤ م

عطوفة الفاضل مدير مركز وجمعية رعاية الطفل المعاق المحترم
اربد

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة ايمان سميح البواعنة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة **ايمان سميح البواعنة**، ورقمها الجامعي (٢٠١١٤٠٢١٢٥)، بدراسة بعنوان **"فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية في محافظة اربد"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، في التربية، تخصص تربية خاصة. ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة المرفقة على عينة من الطلبة ذوي الاعاقة العقلية في مركزكم الموقر.

أرجـو التكرم بالاطلاع والموافقـة على تسهيل مهمـة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربيـة

أ.د. أمل الخصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ -٢- ٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract in English

Al-Bawaneh, Eiman Sameeh. ***The Effectiveness of Training Program Based on Drama on Developing Social Skills Among Intellectually Disabled Children in Province of Irbid***. MA Thesis, Yarmouk University, Irbid- Jordan (2014). (Supervised by Dr. Qais Almeqdad).

This study aimed at investigating the effect of a training program based on the drama in developing social skills among a sample of children with intellectually disabilities in province of irbid. To achieve the study's aim, a training program consisted of three units was conducted. A measuring tool was developed and used to test the pre and post application, and a post delayed application which was designed for the purpose of following up after checking the reliability and validity. The training period has lasted five weeks.

Forty male-female students who enrolled In one of special education centers participated in this study. Who had chosen purposely available, they were divided into two groups. The experimental group involved twenty male-female students, and the control group involved twenty male-female students, they were selected using the intentionally method from one of special education centers, their age mean was (10.5) years old.

The results of 2-Way-ANCOVA showed that there were a statistically significant differences ($\alpha= 0.05$) in the level of social skills among intellectually disabled children due to training program that was used for the experimental group. On the other hand there were no any statistically significant differences ($\alpha= 0.05$) in the children performance due to the gender, nor the interaction between the gender. The result also showed that there were no a statistically significant differences ($\alpha= 0.05$) in the social skills of children in the experimental group between the post and follow up test, Which indicates the effectiveness of the training program in the development of social skills among children with intellectually disabilities, and the continuing impact until after the training phase.

Key words: social skills, drama, children with intellectually disabilities.